



**La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante  
acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el  
juego y el arte como recursos didácticos.**

---

Tesis doctoral

Presentada por:  
Alma Delia López Angulo

Orientada por:  
Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Madrid, 2017



**Dpto. de Didáctica y Teoría de la Educación**  
**Facultad de Formación de Profesorado y Educación**  
**Universidad Autónoma de Madrid**

Programa de Doctorado en Educación

**La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante  
acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el  
arte como recursos didácticos.**

Por

Alma Delia López Angulo

Candidata a

Doctora

Director:

Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Madrid, 2017







***Papá,***

***En el firmamento de infinitos luceros, eres la estrella más brillante.***

***Donde sea que estés, Abuelito Pancho, gracias por toda la fuerza que me das cada día con tu recuerdo y tus enseñanzas.***

***Te amo papito.***



## AGRADECIMIENTOS

**Madre,**

Gracias por tu apoyo, cariño y cuidados en este tiempo de vientos difíciles.

**Dr. Agustín de la Herrán Gascón,**

Agradecimiento eterno por alentarme a vivir esta aventura  
y por iluminar el camino en la construcción de este proyecto.

**Dr. Daniel Ceballos Peña,**

Con tu guía, aportaciones, comentarios y a veces simple presencia,  
hiciste la diferencia para que este trabajo hoy sea un logro. Gracias.

**Mtro. Omar Olvera Cervantes,**

Gracias por tu liderazgo y por creer en mí y por todo tu apoyo  
para que este proyecto se desarrollara.

**Dr. Julio Rivas Aguilar,**

Gracias por apoyarme en este paso importante  
al aceptar realizar la lectura de este trabajo.

**Mis amigos: Fernando Valdez, Karen Cortés, Mily Herrera, Montserrat González y todas las personas que de alguna manera se involucraron en mi vida este tiempo,**

Gracias por hacerme sentir su presencia y apoyo incondicional.

**Mis maestros, los niños que han estado en mi vida en los últimos años y muy especialmente mis sobrinos: Edwin, Ximena, Amaury y David.**

Gracias porque de ustedes aprendí el lenguaje niño, cuando ya lo había olvidado.

**A los niños, padres y profesionales que permanecen anónimos, gracias por tocar mi corazón y permitirme entrar en el suyo.**



# ÍNDICE

---



---

# ÍNDICE

---

<b>RESUMEN .....</b>	<b>19</b>
----------------------	-----------

<b>ABSTRACT .....</b>	<b>21</b>
-----------------------	-----------

## **CAPÍTULO PRIMERO: INTRODUCCIÓN**

<b>Presentación .....</b>	<b>25</b>
---------------------------	-----------

<b>Justificación.....</b>	<b>27</b>
---------------------------	-----------

Motivación personal .....	27
---------------------------	----

Motivación profesional.....	29
-----------------------------	----

<b>Antecedentes .....</b>	<b>31</b>
---------------------------	-----------

Punto de partida .....	34
------------------------	----

<b>Problema de Investigación .....</b>	<b>37</b>
--	-----------

Supuestos de la investigación .....	38
-------------------------------------	----

<b>Objetivos .....</b>	<b>39</b>
------------------------	-----------

Objetivo General.....	39
-----------------------	----

Objetivos Específicos .....	39
-----------------------------	----

<b>Preguntas de investigación.....</b>	<b>40</b>
--	-----------

Pregunta general .....	40
------------------------	----

Preguntas específicas .....	40
-----------------------------	----

## **CAPÍTULO SEGUNDO: MARCO TEÓRICO**

<b>Introducción .....</b>	<b>43</b>
---------------------------	-----------

<b>Educación.....</b>	<b>43</b>
-----------------------	-----------

Los fines de la educación .....	48
---------------------------------	----

<b>Pedagogía y Didáctica .....</b>	<b>51</b>
------------------------------------	-----------

Pedagogía .....	51
-----------------	----

Didáctica .....	52
-----------------	----

Congruencia entre Didáctica y Pedagogía.....	54
--	----

<b>Orientación Psicopedagógica.....</b>	<b>55</b>
Principios de la Orientación Psicopedagógica .....	57
Modelos de orientación: el modelo de programas .....	58
Orientación para la prevención y el desarrollo: enfoque desde los temas transversales.....	59
<b>El educador.....</b>	<b>61</b>
El educador profesional y paraprofesional .....	62
Implicaciones formativas para el educador .....	64
<b>Humanización de la educación y la escuela .....</b>	<b>69</b>
Antítesis de la educación humanizadora .....	73
<b>Pedagogía de la muerte.....</b>	<b>77</b>
La muerte .....	77
La muerte en México.....	82
El nuevo paradigma educativo y la educación para la muerte .....	86
El educador progresista que educa para la muerte .....	88
<b>Pedagogía de la muerte aplicada .....</b>	<b>93</b>
Definición conceptual .....	93
Didáctica de la muerte.....	94
Acompañamiento educativo .....	97
Ejemplos de programas de orientación y Didáctica de la muerte desde el acompañamiento educativo .....	100
 <b>CAPÍTULO TERCERO: DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO</b>	
<b>Enfoque cualitativo de investigación .....</b>	<b>105</b>
La comprensión con perspectiva fenomenológica .....	106
Formulación de generalizaciones en el estudio de casos .....	110
Aclaraciones sobre la flexibilidad en el diseño de la investigación: El enfoque progresivo.....	112
Diseño de evaluación de programas.....	112
El estudio de casos y la evaluación de programas .....	114
<b>Análisis e interpretación de los datos.....</b>	<b>117</b>
Correspondencia y modelos.....	117
Triangulación .....	118
Validez.....	118
Ética en la investigación .....	120
<b>Técnicas de recolección de datos.....</b>	<b>123</b>
Observación participante.....	123
Entrevista de investigación cualitativa .....	125



<b>Unidad de análisis.....</b>	<b>127</b>
Delimitación. Poblacional, temporal y espacial .....	127
Casos de estudio.....	128
Muestreo.....	133
<b>Instrumentos e instrumentación.....</b>	<b>135</b>
Instrumentación de la observación.....	135
Instrumentos de observación .....	136
Instrumento de entrevista.....	138
Instrumentación de la entrevista .....	139
Materiales .....	140
<b>Diseño de evaluación de programas.....</b>	<b>143</b>
Introducción y aclaraciones metodológicas .....	143
Descripción de los momentos de la evaluación de programas.....	144
Evaluación del programa.....	147
<b>Fase exploratoria</b> .....	147
Análisis del contexto.....	147
Participantes de la fase exploratoria .....	162
Desarrollo del programa.....	189
<b>Programa de acompañamiento educativo y orientación a la infancia ante el duelo y la muerte .....</b>	<b>191</b>
Objetivos del programa .....	191
Objetivo general .....	191
Objetivos particulares.....	191
Funciones del programa.....	192
Principios del programa.....	193
Marco teórico.....	196
El Niño .....	196
La conceptualización de la muerte en el niño .....	204
La vivencia del duelo ante la muerte y la pérdida en el niño .....	210
Marco Metodológico de Intervención en Orientación.....	229
Cuento .....	233
Juego.....	236
Arte .....	240
Evaluación del desarrollo del programa.....	243
<b>Fase formativa</b> .....	245
Requisitos de preparación para el educador acompañante .....	245
Propuesta de diseño del programa de acompañamiento .....	257
Propuesta de actividades .....	264
Programa de acompañamiento en fase de implementación y desarrollo .....	339
Informe de aplicación de las sesiones de la etapa de rapport en fase de implementación y desarrollo.....	339
Informe de aplicación de las sesiones de la etapa formativa en fase de implementación y desarrollo.....	351

Informe de aplicación de las actividades relacionadas con el recurso literario de la etapa formativa y final, en fase de implementación y desarrollo .....	401
<b>Fase final</b> .....	433
Informe de resultados por caso.....	433
Informe de resultados de la implementación del programa en correlación al periodo de tiempo en acompañamiento educativo, la modalidad del programa y otras variables .....	483
Informe de resultados sobre las implicaciones formativas para educadores .....	504
Palabras finales acerca del diseño y desarrollo metodológico .....	549

## **CAPÍTULO CUARTO: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

<b>Presentación y discusión de resultados</b> .....	553
1. Las reacciones naturales del niño en su vivencia de duelo, ante el acompañamiento realizado por un educador .....	553
2. El programa de acompañamiento educativo ante el duelo y la pérdida: características de planeación, diseño, contenido e implementación, así como los recursos didácticos útiles .....	562
3. Implicaciones formativas para los educadores acompañantes.....	564
4. Desarrollo de competencias útiles para el acompañamiento educativo del niño ante el duelo y la pérdida .....	566
5. El juego, el cuento y el arte como recursos didácticos en el acompañamiento educativo infantil ante el duelo y la pérdida.....	571
6. Lineamientos de diseño, contenido e implementación para una propuesta de didáctica desde la Orientación Psicopedagógica y el acompañamiento educativo infantil ante el duelo y la pérdida.....	574

## **CAPÍTULO CINCO: CONCLUSIONES**

<b>Conclusiones</b> .....	583
---------------------------	-----

<b>FUENTES BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	589
-------------------------------------	-----

## **TOMO II: APÉNDICES**

<b>Apéndice A</b> .....	601
<b>Apéndice B</b> .....	603
<b>Apéndice C</b> .....	605
<b>Apéndice D</b> .....	607
<b>Apéndice E</b> .....	614
<b>Apéndice F</b> .....	634

<b>Apéndice G.....</b>	<b>655</b>
<b>Apéndice H.....</b>	<b>657</b>
<b>Apéndice I.....</b>	<b>665</b>
<b>Apéndice J.....</b>	<b>669</b>
<b>Apéndice K.....</b>	<b>671</b>
<b>Apéndice L.....</b>	<b>681</b>

## **ÍNDICE DE IMÁGENES**

Imagen no. 1.....	165
Imagen no. 2.....	165
Imagen no. 3.....	166
Imagen no. 4.....	172
Imagen no. 5.....	173
Imagen no. 6.....	173
Imagen no. 7.....	174
Imagen no. 8.....	177
Imagen no. 9.....	182
Imagen no. 10.....	182
Imagen no. 11.....	182
Imagen no. 12.....	183
Imagen no. 13.....	183
Imagen no. 14.....	183
Imagen no. 15.....	185
Imagen no. 16.....	185
Imagen no. 17.....	185
Imagen no. 18.....	185
Imagen no. 19.....	341
Imagen no. 20.....	342
Imagen no. 21.....	342
Imagen no. 22.....	344
Imagen no. 23.....	352
Imagen no. 24.....	355
Imagen no. 25.....	357
Imagen no. 26.....	358
Imagen no. 27.....	362
Imagen no. 28.....	362

Imagen no. 29.....	363
Imagen no. 30.....	364
Imagen no. 31.....	364
Imagen no. 32.....	367
Imagen no. 33.....	370
Imagen no. 34.....	370
Imagen no. 35.....	370
Imagen no. 36.....	371
Imagen no. 37.....	372
Imagen no. 38.....	372
Imagen no. 39.....	373
Imagen no. 40.....	374
Imagen no. 41.....	374
Imagen no. 42.....	377
Imagen no. 43.....	377
Imagen no. 44.....	378
Imagen no. 45.....	378
Imagen no. 46.....	379
Imagen no. 47.....	379
Imagen no. 48.....	380
Imagen no. 49.....	383
Imagen no. 50.....	383
Imagen no. 51.....	383
Imagen no. 52.....	383
Imagen no. 53.....	383
Imagen no. 54.....	383
Imagen no. 55.....	384
Imagen no. 56.....	384
Imagen no. 57.....	385
Imagen no. 58.....	385
Imagen no. 59.....	388
Imagen no. 60.....	388
Imagen no. 61.....	388
Imagen no. 62.....	389
Imagen no. 63.....	389
Imagen no. 64.....	390
Imagen no. 65.....	390
Imagen no. 66.....	390
Imagen no. 67.....	390
Imagen no. 68.....	390
Imagen no. 69.....	395
Imagen no. 70.....	395
Imagen no. 71.....	408
Imagen no. 72.....	408

Imagen no. 73.....	409
Imagen no. 74.....	409
Imagen no. 75.....	410
Imagen no. 76.....	410
Imagen no. 77.....	410
Imagen no. 78.....	410
Imagen no. 79.....	411
Imagen no. 80.....	417
Imagen no. 81.....	421
Imagen no. 82.....	424
Imagen no. 83.....	424
Imagen no. 84.....	424
Imagen no. 85.....	426
Imagen no. 86.....	429
Imagen no. 87.....	429
Imagen no. 88.....	429
Imagen no. 89.....	436
Imagen no. 90.....	436
Imagen no. 91.....	436
Imagen no. 92.....	441
Imagen no. 93.....	441
Imagen no. 94.....	443
Imagen no. 95.....	445
Imagen no. 96.....	452
Imagen no. 97.....	464
Imagen no. 98.....	475
Imagen no. 99.....	479
Imagen no. 100.....	502
Imagen no. 101.....	502
Imagen no. 102.....	502
Imagen no. 103.....	502
Imagen no. 104.....	502
Imagen no. 105.....	512
Imagen no. 106.....	512
Imagen no. 107.....	513
Imagen no. 108.....	513
Imagen no. 109.....	513
Imagen no. 110.....	513
Imagen no. 111.....	513
Imagen no. 112.....	513
Imagen no. 113.....	514
Imagen no. 114.....	514
Imagen no. 115.....	517
Imagen no. 116.....	520

Imagen no. 117.....	520
Imagen no. 118.....	525
Imagen no. 119.....	525
Imagen no. 120.....	526
Imagen no. 121.....	526
Imagen no. 122.....	526
Imagen no. 123.....	526
Imagen no. 124.....	530
Imagen no. 125.....	530
Imagen no. 126.....	530
Imagen no. 127.....	530
Imagen no. 128.....	538
Imagen no. 129.....	539
Imagen no. 130.....	539
Imagen no. 131.....	539
Imagen no. 132.....	539
Imagen no. 133.....	540
Imagen no. 134.....	540
Imagen no. 135.....	540
Imagen no. 136.....	540
Imagen no. 137.....	541
Imagen no. 138.....	541
Imagen no. 139.....	541
Imagen no. 140.....	541
Imagen no. 141.....	542
Imagen no. 142.....	542
Imagen no. 143.....	542
Imagen no. 144.....	542

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico no. 1.....	31
Gráfico no. 2.....	47
Gráfico no. 3.....	112
Gráfico no. 4.....	124
Gráfico no. 5.....	160
Gráfico no. 6.....	204
Gráfico no. 7.....	210
Gráfico no. 8.....	226
Gráfico no. 9.....	227
Gráfico no. 10.....	238
Gráfico no. 11.....	258
Gráfico no. 12.....	579

---

## RESUMEN

---

**E**ste estudio plantea, como necesidad pedagógica, la incorporación de la muerte en la educación infantil y primaria en el marco de la Pedagogía de la muerte. Particularmente, se contempla en su dimensión paliativa ante la pérdida, mediante la metodología del acompañamiento educativo, ejercida por un tutor o educador profesional o paraprofesional.

Paralelamente, se plantea que la educación es un ámbito científico y profesional cuya práctica fundamentada es accesible a todos los adultos que se perciban consciente y responsablemente como educadores. Concretamente, se asume que cualquier adulto podría incorporar la práctica del acompañamiento educativo ante situaciones de pérdida, contando con una formación básica sobre la muerte y adquiriendo aquellos conocimientos que le permitan responder a una pérdida que afecte significativamente al niño o niños que educa y cuida.

El objetivo general de la investigación fue conocer en profundidad las reacciones de varios niños en el acompañamiento educativo tras una pérdida relevante, y determinar y evaluar las implicaciones formativas requeridas en los educadores que deseen realizarlo, desde la planificación, elaboración e implementación de un programa de Pedagogía de la muerte cuyos recursos didácticos fueron el cuento infantil, el juego y el arte.

El enfoque del estudio es cualitativo y ha considerado como diseños de investigación el estudio de casos múltiple y la evaluación de programas, en el marco de la Pedagogía de la muerte. Como técnicas de recogida de datos se recurrió a la entrevista y a la observación. Los casos fueron catorce, de los que doce se formaron de la participación de veinte niños de entre cuatro y once años, y dos, de la participación de treinta y ocho educadores profesionales y paraprofesionales. Los adultos fueron observados en dos formaciones de veinte y cuarenta horas en total, con el objetivo de identificar las implicaciones formativas requeridas en los educadores que deseaban incluir, en su práctica, la metodología del acompañamiento educativo y sus herramientas. Los niños que se observaron en el acompañamiento educativo experimentaron recientemente una pérdida significativa.

La presentación y análisis de los resultados se realizó por suma categórica e interpretación directa (Stake, 2007). Los resultados apuntaron a la identificación de cinco ejes de profesionalización que se tradujeron a implicaciones formativas para los educadores y tutores. La efectividad del programa de Pedagogía de la muerte desarrollado mediante acompañamiento educativo fue corroborada en situaciones de pérdida por muerte. Se determinó que el programa evaluado es aplicable en niños de entre seis y once años.

También se pudo valorar que el acompañamiento educativo, en casos de pérdida significativa por muerte, es factible en un periodo promedio menor a seis meses, que, no obstante, puede variar según el contexto del niño, las explicaciones primarias que proporcionan los adultos y la existencia de otras pérdidas derivadas de la pérdida principal. Por último, la valoración de los tres recursos didácticos propuestos, como auxiliares pertinentes de la Pedagogía de la muerte, permitió identificar al juego como el recurso didáctico más destacado, con posibilidad de apoyarse, de forma secundaria, en el arte y el cuento infantil.

En síntesis, se pudo evaluar positivamente la aplicación del programa de Pedagogía de la muerte centrado en el acompañamiento educativo, tras una experiencia de muerte cercana y significativa, con el arte, el juego y la literatura infantil como recursos didácticos, en el marco de la educación infantil y primaria.

**Palabras clave:** Pedagogía de la muerte, Didáctica, formación de profesores, recursos didácticos, juego, cuento, arte, acompañamiento educativo, duelo.



---

## ABSTRACT

---

**T**his paper suggests as a pedagogical need, to consider death's incorporation in basic and elementary education as a part of the Pedagogy of death's practices. Particularly, it is proposed the palliative dimension in respond to a significant loss, through the educative accompaniment, done by a tutor, professional or paraprofessional educator.

In the other hand, it is considered that education is a scientific and professional ambit, whose grounded practice is accessible to all adults who take responsibility themselves as educators. Specifically, it is considered too, that every adult could do the practice of the educative accompaniment due to the grief, mourning and sorrow as a result of a loss, with a basic training in order to get the knowledge needed to respond to the children they educate.

The main objective of this investigation was to know, in profoundness, the children reactions in front of the educative accompaniment for a significant loss, and to define and to evaluate the formative implications requested to the educators who want to do it, since the organization, elaboration and implementation of a Pedagogy of death's program, where its didactic resources were the child story book, play and art.

The investigation was developed under qualitative focus and considered as investigation designs, the multiple case study and program evaluation. As a data collection techniques, it were used the interview and observation. The cases were fourteen, where twelve were formed by the participation of twenty children between four to eleven years old; the other two, were formed by the participation of thirty eight professional and paraprofessional educators. Adults were observed in o trainings –twenty and forty hours in total-, in order to identify the formative implications requested in the educators interested in incorporating to their work, the educative accompaniment methodology and its resources. In the other hand, children were observed while they were taking educative accompaniment due to the significant loss.

The data presentation and their analysis were done by Stake's categorical aggregation and direct interpretation. The results included the identification of five professionalizing subjects that are translated to the formative implications to the tutors and educators. The developed Pedagogy of death's program effectiveness trough educative accompaniment was corroborated in loss situations for death. It was determined that the evaluated program is applicable in six to eleven years old children.

Other results say that the educative accompaniment, in loss cases for death is effective, and it is in a period of time less than six months; that, however, can vary according to the child context, to the primary explanations provided by the adults and the presence of any other loss as a result of the main one. Finally, the evaluation of the three didactic resources that were proposed, as

Pedagogy of death's auxiliary techniques, permitted to identify play as the most important resource, with the possibility of being helped, by art and the child story book.

In summary, it was positively evaluated the application of the Pedagogy of death's program focus in educative accompaniment, after a significant loss for death, with the art, play, and child story book as didactic resources, in the context of basic and elementary education.

**Key words:** Pedagogy of death, Didactic, teachers training, didactic resources, play, child story book, educative accompaniment, grief.

## Capítulo primero

# **Introducción**

---



---

## PRESENTACIÓN

---

**E**xiste una diferencia considerable entre el impacto de la vivencia de duelo en un niño y la importancia que se le da (Poch, 2009). En el quehacer educativo se aviva, frecuentemente, el debate sobre cuáles son los límites de la práctica del educador, y cuál debería ser su actuar en situaciones escolares que rebasan el ámbito de lo instructivo. Si “educar el cerebro sin educar el corazón, no es educar en absoluto” (Aristóteles), ¿hasta qué punto podría involucrarse el tutor o educador profesional en la orientación de sus alumnos? ¿Qué otros agentes educativos –paraprofesionales- podrían o, quizá, deberían involucrarse con conciencia y formación en cuestiones vitales no incluidas en los libros, ni como asignaturas?

Entre otros temas, la muerte, la pérdida y la finitud tienen un nivel de incidencia importante en la vida diaria y la académica. Impactan profundamente, se sea consciente de ello o no. La muerte, el todavía tabú de tabúes, parece impropio o una ofensa cuando se combina con infancia.

El primer postulado de este trabajo es el reconocimiento del valor de la enseñanza de la muerte para la conciencia y formación como parte nuclear de la educación para la vida. Parte de esa toma de conciencia es la aceptación de la propia mortalidad y la de otros, y, con ellas, la inclusión de la pérdida como parte natural del ciclo evolutivo de la vida, dando pie, naturalmente, a una actitud abierta para hablar y educar sobre la muerte.

Unido al rechazo social a la realidad de la muerte, hay pocos educadores conscientes de que no se puede ignorar algo tan evidente: que la gente muere, que los abuelos mueren, que los padres mueren, y que los profesores y los niños también mueren. La infancia lo vive, de modo que la escuela se muestra también como contexto de un proceso doloroso que siempre sorprende, y todo ello demanda una adecuada atención pedagógica.

Esta investigación considera expresamente que la atención paliativa ante la pérdida debe incorporarse a la práctica educativa llevada por un tutor o educador profesional o por un educador paraprofesional. Ante un panorama profesional e investigativo rara vez estudiado en el contexto mexicano, se intenta afrontar de cara lo que hasta el momento ha sido una elusión.

Salvo contadas ocasiones, la experiencia de pérdida no es un tema asimilable a la salud mental. La educación protagonizada por quienes tienen el conocimiento directo y el vínculo afectivo con el niño es la opción que se desarrolla en este trabajo, y que se establece mediante la práctica del acompañamiento educativo. Por tanto, se definió como objetivo principal de este trabajo conocer las reacciones naturales del niño ante el acompañamiento educativo y evaluar las implicaciones formativas requeridas en los educadores, desde la planificación, elaboración e implementación de un programa de educación para la muerte que utilizase, como recursos didácticos, el cuento infantil, el juego y el arte.

La tesis doctoral se presenta en cinco capítulos principales. En la introducción se hace un planteamiento del problema, los objetivos rectores y las primeras intenciones de investigación. En el segundo capítulo se plantea el marco teórico, cuya revisión de literatura contempló desde los teóricos clásicos del campo de la Pedagogía y la educación, hasta los autores contemporáneos que siguen haciendo aportaciones en cada una de sus áreas. Teóricos representativos como Jean Piaget, Elisabeth Kübler-Ross, John Bowlby, Victor Frankl y Francoise Dolto son citados en su momento, por ser considerados teóricos insignia en sus áreas, cuyas aportaciones han continuado vigentes y siguen siendo claves en la actualidad. En el tercer capítulo, denominado “Diseño y desarrollo metodológico”, se presentan, primero, los aspectos más técnicos de la investigación, los casos participantes y los “cómos” de cada parte del proceso; en la segunda mitad, se describe la propuesta del programa evaluado y un conjunto de resultados parciales de cada fase del mismo. En un cuarto y quinto capítulos, se presenta el análisis y discusión de estos resultados y, por último, las conclusiones.

## Justificación

---

En este apartado se presentan los argumentos que plantean la pertinencia de este proyecto, desde dos perspectivas principales: la motivación personal y la motivación profesional de la investigadora.

### MOTIVACIÓN PERSONAL

*“Todos los adultos fueron niños alguna vez, pero pocos lo recuerdan”.*

Antoine de Saint-Exupéry, El Principito

Cuando tenía ocho años, tras una enfermedad penosa y larga, murió mi abuela. Nunca le conocí de cerca, pero recuerdo con cariño a la abuelita que me quería tanto de lejos. Cuando se acercaron sus últimos días, mi madre tuvo que viajar para despedirse de ella; fue tal vez el mayor evento traumático que recuerdo de mi niñez, entonces yo no sabía qué tan grave era la muerte. Nunca hablé de ello con nadie hasta unos dos años más tarde cuando repentinamente dejé de dormir y comencé a temerle a la noche. Eso significó mi primera visita al terapeuta, la primera de años de terapia psicológica que se prolongó hasta mi adultez.

Siempre estuve inmersa en duelos de todo tipo, especialmente por las mudanzas que hacía con mi familia por el trabajo de mi padre. Siempre eran nuevos barrios, nuevos colegios, nuevos vecinos. La tecnología de entonces no permitía acortar las distancias tan fácilmente: lejos era lejos. Así fue que me hice amiga de un gato, que cuando murió en mi adolescencia, sacudió mi vida en dimensiones inimaginables.

Luego, a los 25 años, la muerte se cruzó en mi camino de nuevo, cuando un buen amigo murió asesinado durante un asalto. Hasta ese entonces había conocido vagamente la muerte, mas no conocía la maldad que la pudiera causar tan cerca de mí; no obstante, el único pensamiento que tuve al respecto fue sobre lo que tenía que pasar para que un ser humano que alguna vez fue niño se convirtiera en asesino. Las respuestas llegaron con el tiempo, cuando me encontraba realizando mis estudios de posgrado y me adentré a trabajar en educación infantil mientras, simultáneamente, empecé a leer parte de la obra de Elisabeth Kübler-Ross. En su libro Sobre la muerte y los moribundos, Kübler-Ross (2006) hace un análisis sobre lo importante que sería que todos pudiéramos ser educados

sobre la muerte y el morir, lo que me llevó a buscar propuestas teóricas que unieran la educación y la muerte, si es que existían. El resultado de la búsqueda me condujo a conocer las propuestas de la Pedagogía de la muerte y con ello a pensar en realizar mi primera tesis a partir de este tema. Muy pronto quedó clara la resistencia que el mundo tiene sobre la muerte, pues mis propuestas no fueron bien recibidas por mis asesores, pero estuvieron finalmente aceptadas en diciembre de 2010.

Posteriormente, la escuela de la vida me puso de cara a la muerte nuevamente y en enero de 2014, mientras me encontraba ya trabajando en esta investigación, tuve la experiencia de ver morir a mi padre y de realizar el acompañamiento para él mientras moría y para los niños que había en mi familia. Nunca lo había hecho, aunque lo proponía como tema y ya me había preparado para hacerlo, en el fondo seguía deseando que otros lo hicieran, pero no yo. Sin embargo, aunque no estuvo planeado, lo hice. Acompañé a cuatro niños miembros de mi familia mientras se daban cuenta de cómo su abuelo moría, puse una pausa a mi trabajo académico y profesional y me introduje de lleno en la práctica del acompañamiento, desde mis bases profesionales: la educación y la Tanatología, que ya venía explorando desde mis acercamientos a Kübler-Ross.

Gracias al entendimiento de la muerte como un acontecimiento doloroso pero natural, mis sobrinos de seis, siete, diez y doce años pudieron despedirse del abuelo; rompimos con el pasado que marcó la muerte de mi abuela a quien algunos de los nietos



Fotografía: Los niños de mi familia en el cementerio, el día que cremamos a mi padre.

no pudimos despedir por las falsas creencias que prevalecen en la actualidad. Un día antes de morir, mi padre pidió fotografiarse con cada uno de nosotros y reunido con los niños de la familia, se despidió en un pequeño discurso pronunciado con mucho esfuerzo y les agradeció la oportunidad de verlos nacer. En el momento de su muerte, al pie de su cama, estaba rodeado de nosotros, pero principalmente de los niños. Es una postal que guardo en mi memoria, convencida de que más niños deberían tener esa oportunidad.



## MOTIVACIÓN PROFESIONAL

*“Si puedes curar, cura,  
si no puedes curar, alivia,  
si no puedes aliviar, consuela”.*

Imhotep, médico egipcio.

**M**i decisión de incursionar en la educación desde las aulas sucedió en 2010, cuando por primera vez me hice consciente de la importancia que tiene la infancia en el resto de nuestra vida. La muerte de mi buen amigo me confrontó con mi propia educación, mientras estaba profesionalmente inmersa en un mundo donde todo parecía perfecto y me rodeaba de gente exitosa, otro segmento de la población me mostraba una realidad que conocía sólo a través de las noticias: la violencia, el crimen, la carencia en la educación; y lo hacía arrebatándome a un ser querido.

Los continuos bloqueos contra los que luché en mi propia universidad, me alentaron a explorar la actuación de otras instituciones educativas, en diferentes niveles, ante el tema de la muerte. Mi asesora de tesis en turno me dijo alguna vez que jamás permitiría que “alguien como yo” se acercara a sus sobrinos ante la muerte de su madre, pero reconocía que ella misma no sabía qué hacer con ellos. Así fue como me convertí a mí misma en la prueba piloto de esta investigación, me dediqué a introducirme en algunas instituciones, principalmente de educación básica y media superior, como observadora de lo que sucedía en sus contextos cuando la muerte se hacía presente. Esas primeras observaciones quedaron plasmadas en mi tesis de grado de Maestría titulada Análisis del contexto para la implementación de un programa de orientación basado en la Pedagogía de la muerte: Estudio de casos en dos escuelas primarias. En aquella experiencia, las instituciones que me facilitaron el acceso a sus espacios, advirtieron que sólo deseaban ser analizados; durante la observación, la incidencia de casos de niños que padecieron pérdidas importantes fue contundente, lo mismo que la actuación docente y hasta donde se pudo saber, de los familiares mismos: no se hacía nada, o se hacía poco y desde el sentido común.

Posterior a este trabajo, tuve oportunidad de incorporarme a una institución haciendo orientación a nivel de aula y tutoría en nivel medio superior, donde no sólo constaté que aun en este nivel se estaba haciendo poco y nada, sino que también incorporé algunas actividades didácticas de Pedagogía de la muerte haciendo uso de mi libertad de cátedra, y corroboré que el efecto de las pérdidas sobrevive al paso de los años, y a veces de maneras muy crudas. Para aquél entonces mi curiosidad ya me había

llevado a recorrer opciones de capacitación que me prepararan en el acompañamiento infantil, específicamente ante la muerte y el duelo; no lo había, no cerca de mí.

Así que me convertí en autodidacta y comencé a diseñar algunos ejercicios de práctica para educar para la muerte, que implementaba con niños cercanos en mi contexto, ese fue el inicio de mi camino en el acompañamiento. Más tarde, llegaron a mi vida algunos casos derivados de otros profesionales cercanos a mí y que conocían de mi trabajo; estos niños llegaban, regularmente, por la falta de recursos que los dejaba fuera de la posibilidad de pagar una terapia. Así fue como me inicié en la sistematización de mi trabajo de acompañamiento, explorando enfoques de Psicología y Pedagogía, convencida de que cuando se trata de niños, la educación siempre debe ir antes que la terapia, y por tanto, convencida de que mi trabajo funcionaba y era necesario.

A partir de esto, la motivación profesional que sustenta este trabajo puede ser clasificada en dos vertientes:

- Primero, la educación es una disciplina útil, válida y accesible para todos los adultos conscientes que se asumen a sí mismos como educadores. Desde esta perspectiva, cualquier adulto podría incorporar en su vida, la práctica de acompañamiento, contando con una formación básica sobre la muerte y adquiriendo algunas herramientas que le permitan hacerlo sintiéndose con seguridad.
- Segundo, una gran cantidad de niños queda excluido de la posibilidad de recibir apoyo emocional cuando se enfrentan a alguna pérdida significativa, por diversos motivos: falta de consciencia de los adultos, ausencia de conocimiento, recursos económicos limitados o incluso, por irónico que sea, por falta de propuestas profesionales que realicen este trabajo.

Por lo tanto, la motivación profesional e incluso social y ética de este trabajo, es: buscar y encontrar la manera de hacer accesible a más niños, la posibilidad de ser escuchados y consolados cuando reciben golpes de realidad; respetando su derecho de ser educados tanto para la vida como para la muerte, y atendiendo a las limitantes que bloquean frecuentemente esta posibilidad. Que más adultos y los más cercanos a los niños, puedan hacerlo, desde las bases de la educación y el acompañamiento.

*Si tan sólo pudiéramos aprender a responder de manera efectiva a los niños en el momento de crisis en sus vidas que los lleva a nosotros, y en momentos críticos subsecuentes que son parte del crecimiento, salvaríamos a muchos de ellos de convertirse en clientes en un sentido y otro durante el resto de sus vidas.*

Winnicott, 1984

## Antecedentes

**A** este trabajo le precede, en primera instancia, la experiencia personal en la cual se advierte la necesidad de la inclusión del tema de la muerte en la educación infantil, dado que se ha dejado el abordaje del mismo principalmente a disciplinas como la psicología, la medicina, el trabajo social o de profesional encargado, como el tanatólogo o el psicoterapeuta, pero que en la práctica excluye a gran cantidad de personas porque no se tiene consciencia de la necesidad de atenderse ante una pérdida o porque no se tienen los recursos necesarios para solventar un proceso terapéutico.

La experiencia personal ha llegado desde la demanda de muchos profesionales de la educación y de la enseñanza que, ante una situación inesperada de muerte, se encuentran a sí mismos indefensos en su actuar. La situación se vuelve doblemente urgente y en menor grado atendido cuando se encuentran niños entre los involucrados.

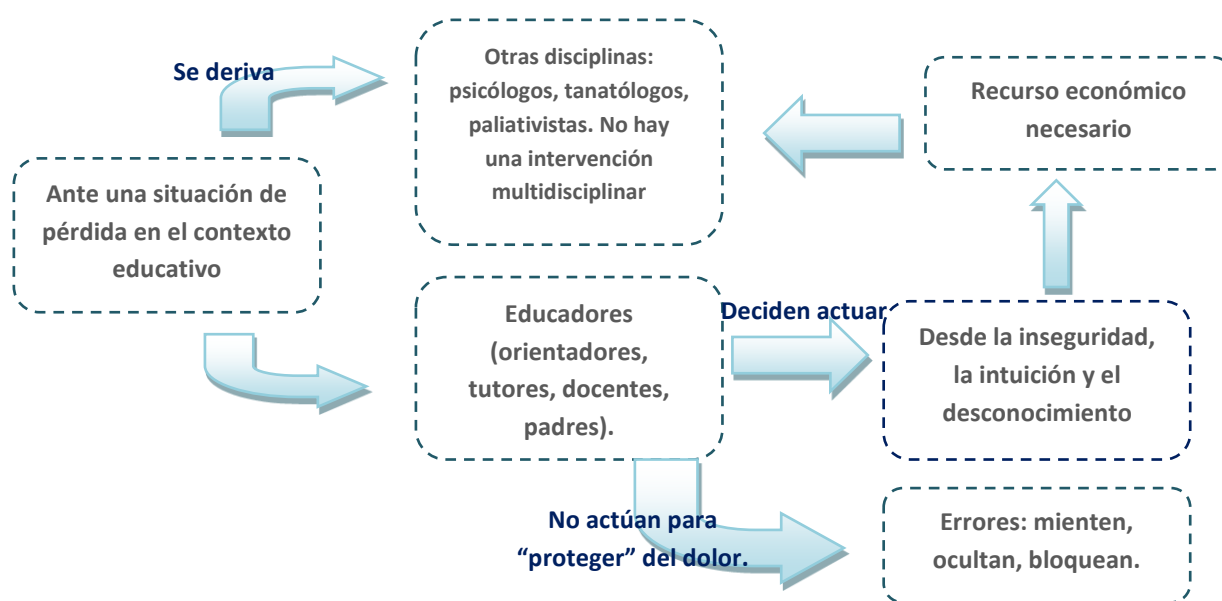


Gráfico no. 1: Modelo de actuación ante la muerte cuando hay niños involucrados.

Debido a que los niños no son “personas chiquitas” y tampoco son “personas mayores”, a sus cuidadores y profesionales cercanos les invade la inseguridad sobre cómo abordar el tema de la muerte, cómo intervenir, qué decir o cómo prepararlos para un hecho inevitable en la vida de cualquier ser humano. En el camino se echa en falta una formación pedagógica que no se recibió nunca, recurso para la tutoría y para la

enseñanza, proyectos educativos inclusivos que incorporen a la muerte como un ámbito curricular normalizado. Como consecuencia de ello, en el proceso se cometen errores, daños inútiles, se alimentan traumas, se prolongan sufrimientos, se fomentan mentiras, se procede por tanteo y ensayo, se tira en saco roto la privilegiada enseñanza de esa gran maestra: la muerte. En la figura número uno se presenta un panorama general de estas actitudes.

La muerte es un fenómeno constante, siempre está presente. Una frase que se le adjudica a Epicuro dice: "La muerte es una quimera: porque mientras yo existo, no existe la muerte; y cuando existe la muerte, ya no existo yo". No hay nada que temerle, porque nunca coincidimos con ella en términos de existencia. (Savater, 2008). En resumen, existe porque existe la muerte del otro. Y la muerte de otros causa temor, porque nos confronta con nuestra propia muerte. Si otro puede morir, ¿por qué no puedo morir yo?

El aprendizaje personal incluye también el conocimiento que se obtiene en lo cotidiano. Incluye, a menudo, tomar mensajes de solicitud de apoyo a pedagogos, psicólogos, orientadores, educadores. Los padres de familia que se manifiestan indefensos, y que solicitan ayuda porque han descubierto que la *mentira piadosa* y el *jarabe de tiempo* no alivian el dolor de ningún niño, ni siquiera el propio. En la genuina intención de [sobre] proteger a los niños del sufrimiento, se les ocultan enfermedades, muertes y funerales de sus seres queridos, se les deja indefensos, se les violenta en sus derechos. Su derecho a aprender, su derecho a dudar, a contar con un ambiente propicio para vivir su dolor y se les niega la oportunidad de echar mano de las herramientas que le ayuden a salir adelante y crecer a partir de su experiencia pues "muchos investigadores han observado que el niño independientemente de si tienen o no la capacidad intelectual adecuada para ello, capta lo esencial de la muerte" (Poch y Herrero, 2003: 26).

Dolto (2010) señala esta *buena voluntad* de los adultos para proteger a sus hijos del dolor de la conciencia de la muerte, como una falta de confianza en el ser humano:

*Aquí hay una falta de fe en el ser humano. Cada cual tiene su destino. Todos estamos destinados a morir y detrás de este miedo a la muerte prematura siempre hay fantasías y deseos de muerte. El discurso más constructivo consistiría en advertir tempranamente a los niños de los peligros, pero sin prohibir nada. Es la mejor manera de evitar los que son inevitables, que conozca bien su máquina y el código caminero, que sepa controlarse, que aprenda a observar, a reflexionar (p. 76).*

Ha sido en los últimos años, que los padres de familia, pedagogos, educadores, psicólogos y médicos, han comenzado a valorar el abordaje de la muerte con los adultos (Poch, 2001). De alguna manera se está devolviendo a la sociedad el valor educativo de la muerte al implementar programas de cuidados paliativos en hospitales, proveyendo

atención tanatológica y apoyo de acompañamiento en duelo para los familiares de los moribundos, atendiendo debates sobre eutanasia, etcétera.

Particularmente en México, han sido las organizaciones civiles, los ciudadanos de buena fe y los voluntarios quienes poco a poco han logrado avances de una forma más *sui generis* que estructurada. No obstante, considerar a la muerte como un valor formativo es aun de difícil concepción. Resulta más sencillo plantear la posibilidad de que un niño tenga acceso al apoyo correctivo (sentido paliativo) ante una situación de pérdida, a que se considere que la muerte, como tema, quepa en el currículo escolar en un sentido preventivo. Hay, en general, una diferencia significativa entre lo crucial que resulta una pérdida para un niño y la importancia que se le da (Poch, 2009), y eso a su vez se convierte en un obstáculo a vencer.

Así también, y con cierto asombro, es común encontrar profesionales en educación, Psicología y terapeutas que -por su condición de ámbito pedagógico emergente- desconocen por completo la forma en que se puede y debe ayudar a un niño en su educación para la muerte. Esto pone en evidencia un problema mayor: que por encima de lo que se está dejando de hacer y las oportunidades educativas que se están dejando ir en las aulas, los profesionales de la educación en cuyas manos está la formación académica de los futuros profesionistas de cualquier área que implique el cuidado de niños, no tienen bases sólidas que les permita saber qué hacer con la palabra muerte cuando sale de la boca de uno. Por lo tanto, tampoco preparan a sus estudiantes para que éstos sepan cómo actuar.

Naturalmente, para los niños resulta sencillo darse cuenta de que los adultos poco sabemos sobre cómo hablar del tema con ellos ante una pérdida o la muerte (Poch, 2001). De acuerdo a Dolto (2010: 77) “la educación humanizadora es la experiencia basada en lo vivido”, por lo tanto, ¿cómo aspirar a una educación más humana si alejamos al ser humano de uno de los momentos más cruciales en su vida?

Hablar de la muerte con un niño no es fácil, señala José Carlos Bermejo (citado en Santamaría, 2010: 9), porque nos enfrenta a una gran verdad: que no lo sabemos todo o que lo que sabemos es casi nada. Dicho de otra forma, a los adultos nos ofende reconocer que ignoramos tanto como los niños ignoran, y que en ocasiones en cierto sentido ignoramos más, porque con frecuencia ni reconocemos que ignoramos. Aprendemos sobre muchas cosas, pero no aprendemos a educar a los niños y en el trayecto se cometen los errores más comunes (Corman, 1981).

A las consecuencias de esta situación no tardamos mucho tiempo en percibirlas:

*Hay sin duda una enorme diferencia en la relación con la muerte en los niños de hoy y los de ayer. Los de hoy mucho más al paro que a la muerte; se exponen a riesgos mortales por placer, sabiendo temen que se exponen (...). Incumplir las leyes de la prudencia, pagar quizá con la vida el placer de procurarse sensaciones intensas. Los jóvenes han jugado con el peligro en todas las épocas. ¿Es peor en la actualidad? Tal vez en ninguna época ha visto como ahora la pérdida del contento de vivir que lleva a tantos niños y jóvenes a intentar suicidarse, y a demasiado a conseguirlo sin siquiera haberse arriesgado a vivir o a poner su afán de riesgos al servicio de causas nobles. (Dolto, 2010, p. 71)*

Esta es la que podría denominarse como situación actual, la que se constituye en numerosas ocasiones de impotencia alentadora para la gestión de que la muerte se incorpore como tema posible de abordar a través de una actividad a la que todos los seres humanos estamos sujetos desde etapas tempranas de la vida: la educación.

### **PUNTO DE PARTIDA**

Ante un contexto poco explorado como es el mexicano, plantear la posibilidad de que el sistema educativo promueva las enseñanzas de la muerte fue algo nuevo, pero productivo. A su vez, para poder definir el punto desde donde parte este proyecto, se plantea aquí un par de definiciones del concepto de educación para la muerte.

Herrán y Cortina (2007) definen el concepto de “educación para la muerte” como:

*La comprensión e inclusión natural de la muerte en la comunicación educativa –escolar y social- y la formación de educadores (familiares, profesores, orientadores, etc.), para contribuir, desde su desarrollo, a la evolución de las personas como integrantes y cooperadores de la humanidad, desde propuestas didácticas adecuadas. (p.134)*

Poch (2009: 52) ofrece esta otra definición:

*¿Qué significa educar para la muerte? Ante todo, tener una visión peculiar de la vida y del tiempo. Si las personas tuviéramos un tiempo infinito para disfrutar y padecer, no habría ninguna razón para llevar a cabo aquello que mañana también podríamos hacer. Educar para la conciencia y la realidad del hecho de morir nos da a entender que cada momento de la vida es único e irrepetible y que el presente tiene su propio sentido, sin depender del futuro, porque ignoramos si habrá mañana.*

Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire (2000, 2001) y Herrán y Cortina (2006, 2007: 138) añaden que:

*Es preciso hacerla consciente y trabajarla, en primer lugar, desde un significativo cultivo o (auto)formación personal y profesional de los docentes, con el fin de elaborar desde ella, mejor que hacia ella; razonar con naturalidad, en vez de desde la parafernalia, las contaminaciones ideológicas o los programas mentales colectivos, la obsesión o la proyección de vivencias; comunicar con sensibilidad, no con sensiblería o insensibilidad; buscar el desarrollo del sentido reflexivo (crítico, autocrítico y transformador) de la vida -que falta le hace-, y no la formación rápida del juicio fácil y el conocimiento disperso o enterrado por la abundancia informativa de la desorientante posmodernidad.*

El punto de partida surge de la convergencia entre lo que los estudiosos del tema han definido como necesario para la inclusión de la muerte en la educación, y los resultados obtenidos sobre lo que un contexto en México podría estar listo para recibir.

Según las concepciones de los autores citados, encontramos que la educación para la muerte como propuesta consideraría:

- La comprensión e integración de la muerte en la comunicación educativa y social.
- La formación de educadores para contribuir a la evolución de las personas como integrantes y cooperadores de la humanidad, con estrategias didácticas adecuadas.
- Educar para la conciencia mediante la promoción de una forma de pensar que vea al tiempo y la vida como oportunidades únicas e irrepetibles.
- La autoformación personal y profesional de los educadores para que sus reacciones sean sensibles a las necesidades de los niños.

Y de manera adicional, se agrega otra postura específica, también considerada por Herrán, et al. (2000) y Herrán y Cortina (2008):

- La escuela como contexto, los docentes y los educadores deberían estar formados para saber responder de forma paliativa, desde la tutoría, ante un suceso de pérdida de los niños que educan y cuidan.

Por tanto, se definen los dos cimientos sobre los cuales se asienta este proyecto: la definición del ámbito -lo que en esencia considera la educación para la muerte, a manera de contenido-, y la clarificación de la metodología –principios y técnicas a tomar en cuenta sobre cómo se sugiere hacerlo-. Representan el qué y el cómo de esta propuesta.





## Problema de Investigación

---

**H**ace tiempo que se ha empezado a tomar consciencia de la importancia de educar sobre la finitud de la vida, los intentos reales han permeado diversos rincones de las más variadas disciplinas. Se han tenido avances de atención en los hospitales, en algunas fundaciones que han brotado de las buenas voluntades de profesionales y paraprofesionales que, desde la Psicología, la Psicoterapia o la Tanatología han incursionado en el campo del acompañamiento e incluso, algunos de estos contextos han asumido el papel de escuela que educa para la vida a través de la muerte.

La propuesta de que la educación y la Pedagogía abandonen la pasividad que han mantenido ante el tema de la muerte es tan compleja como la carencia de propuestas en las cuales los educadores puedan acceder a una preparación acorde a las necesidades de los espacios educativos y los hogares, que irónicamente se constituyen como los lugares con mayor incidencia de pérdidas. La realidad es más que aplastante, no todos los niños que atraviesan por una situación de crisis en su vida, tienen posibilidades de acceso a una intervención especializada, y más allá, probablemente ni siquiera sea necesario que busquen tenerla. Las pérdidas y la muerte son lo mismo naturales que cotidianas, tanto que los adultos y educadores ordinarios deberían saber qué pueden hacer desde su práctica educativa y orientativa.

El acompañamiento educativo debería pues, incorporarse como una habilidad de los adultos que rodean el mundo del niño. Que probablemente así lo sea ya, los adultos acompañan al niño en su desarrollo, le acompañan en sus logros, le acompañan en la graduación del preescolar y el inicio de educación primaria, les acompañan en sus primeros pasos, les acompañan en los festejos de cumpleaños, y en resumen, suelen acompañarles en la alegría. Pero este acompañamiento no debería estar condicionado únicamente a los buenos momentos, el buen educador debería poder y QUERER quedarse cuando la frustración, el enojo y la tristeza se presentan en la vida del niño.

Hace ya algunos años, producto de entrevistas con educadores y padres, se cuestionaba a éstos acerca de lo que creían necesitar para considerar abordar el tema de la muerte con un niño; la mayoría coincidió en pensar en que necesitaban una formación especializada sobre esta práctica. Aunque lejos ya de aquellos primeros sondeos con estos profesionistas y padres de familia, el presente sigue urgiendo espacios educativos

que adopten la responsabilidad de formar acompañantes de niños, que partan en buena medida de adultos responsables y conscientes de la vulnerable realidad infantil, para desarrollar en ellos las habilidades necesarias para educar y acompañar a un niño con dolor emocional.

El problema, entonces, que ocupa este trabajo, consiste en conocer cuáles serían las implicaciones formativas para estos adultos que, motivados en primera instancia por su interés en la infancia, se formen como profesionales y paraprofesionales del acompañamiento educativo en torno al duelo y la pérdida; con el objetivo de que esta actividad explote su potencial de permear tantos espacios educativos como sea posible. La propuesta base es clara, el objetivo adyacente de este trabajo es buscar la manera de lograr que la práctica de acompañamiento sea incluyente y tal vez ambiciosamente universal.

#### **SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN**

A partir de lo anterior, este trabajo supuso que, la propuesta de formación basada en el uso del cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos auxiliares de la Pedagogía de la muerte, permitiría identificar y desarrollar en los educadores las siguientes competencias:

- a. El reconocimiento del valor de la enseñanza de la muerte como educación para la vida, mediante la aceptación de su propia mortalidad, de modo que les permita el abordaje de sus procesos de duelo personales, dando pie a una actitud abierta para hablar y educar sobre la muerte.
- b. El conocimiento de las etapas del desarrollo humano que les permita conocer el tratamiento de la muerte en etapa infantil, a la vez que despierta en ellos las competencias para identificar las manifestaciones y facilitar los procesos de duelo en los educandos.
- c. La identificación de los recursos didácticos que facilitan la educación para la muerte en etapa infantil, muy en particular el cuento infantil, el juego y el arte como herramientas formativas y de acompañamiento educativo.

## Objetivos

---

### OBJETIVO GENERAL

**C**onocer en profundidad las reacciones naturales del niño ante el acompañamiento educativo tras una pérdida significativa, y determinar y evaluar las implicaciones formativas requeridas en los educadores que deseen realizarlo, desde la planificación, elaboración e implementación de un programa de Pedagogía de la muerte cuyos recursos didácticos sean el cuento infantil, el juego y el arte.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer las reacciones naturales del niño cuando es acompañado en su vivencia de duelo, desde las bases del acompañamiento educativo realizado por un educador.
- Determinar las características de planificación, diseño de contenido e implementación de una propuesta didáctica donde el cuento infantil, el juego y el arte sean los recursos principales de orientación y educación para la muerte y el acompañamiento educativo.
- Identificar las implicaciones formativas necesarias para que los educadores se desempeñen como facilitadores de la Pedagogía de la muerte, utilizando como herramienta el cuento infantil, el juego y el arte.
- Evaluar si las implicaciones formativas que sean identificadas para los educadores, generan las competencias necesarias para que éstos se desempeñen como facilitadores de la Pedagogía de la muerte y del acompañamiento educativo, ante los procesos de pérdida y duelo, a través de un programa de educación y acompañamiento cuyos recursos centrales sean el cuento, el juego y el arte.
- Ofrecer, experimentar y evaluar el juego, el cuento infantil y el arte como herramientas de educación para la muerte y de acompañamiento educativo infantil.
- Presentar los lineamientos de una propuesta didáctica y de educación infantil aplicable desde la Orientación Psicopedagógica y el acompañamiento educativo.

# Preguntas de investigación

---

## PREGUNTA GENERAL



Cuáles son las reacciones del niño al ser acompañado en su vivencia de duelo y pérdida desde una perspectiva de acompañamiento educativo? ¿Qué implicaciones formativas para los educadores pueden deducirse?

## PREGUNTAS ESPECÍFICAS

- ¿Qué situaciones y reacciones naturales se presentan en el niño ante la oferta, experimentación y evaluación del acompañamiento educativo realizado por un educador, que emplea como recursos didácticos el juego, el cuento infantil y el arte?
- ¿Qué pautas pueden seguirse para planificar, diseñar el contenido e implementar una propuesta didáctica donde el cuento infantil, el juego y el arte sean los recursos didácticos principales de orientación y educación para la muerte y el acompañamiento educativo?
- ¿Cuáles son los lineamientos de una propuesta didáctica de educación infantil desde la Orientación Psicopedagógica y el acompañamiento educativo en situaciones de pérdida y duelo?
- ¿Cuáles son las implicaciones formativas necesarias para que los educadores se desempeñen como facilitadores de la Pedagogía de la muerte utilizando como recursos didácticos el cuento infantil, el juego y el arte?
- ¿Es suficiente la formación propuesta -a partir de la pregunta anterior- para que los educadores desarrollen las competencias necesarias para que actuar como facilitadores de la Pedagogía de la muerte y del acompañamiento educativo ante los procesos de pérdida y duelo, a través de un programa didáctico cuyos recursos centrales sean el cuento, el juego y el arte?

## Capítulo segundo

# **Marco teórico**

---



## INTRODUCCIÓN

---

La construcción del marco teórico se constituyó de la consideración de los temas generales que en conjunto dan origen a la temática central de este trabajo. En primera instancia, se revisó el concepto de educación, Pedagogía y Didáctica. Posteriormente se analiza el concepto y perfil del educador en el contexto de esta investigación. En una segunda mitad, se aborda a la Pedagogía de la muerte como vehículo de humanización de la educación y en una última parte, se habla de las características de una dimensión práctica de la Pedagogía de la muerte, pasando de la teoría a la parte aplicada.

## Educación

---

La Real Academia de la Lengua Española (RALE, 2016) define el término educación como: 1) Acción y efecto de educar, 2) Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes, y 3) Instrucción por medio de la acción docente. A su vez, define a la acción de educar como “dirigir, encaminar, doctrinar” y también como “desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etcétera”. Por otra parte, la RALE (2016) define adoctrinar como “instruir a alguien en el conocimiento o enseñanzas de una doctrina, inculcarle determinadas ideas o creencias”.

Luengo (2004: 31) cita el origen del concepto en dos etimologías; lo ubica en el latín *educare*, “que significa criar, nutrir, proteger, enseñar” o bien en el derivado *educere*, “cuyo significado es extraer o hacer salir”.

*Como el verbo latino educere significa "conducir fuera de", "extraer de dentro hacia fuera", desde esta posición, la educación se entiende como el desarrollo de las potencialidades del sujeto basado en la capacidad que tiene para desarrollarse. Más que la reproducción social, este enfoque plantea la configuración de un sujeto individual y único. El término educare se identifica con los significados de "criar", "alimentar" y se vincula con las influencias educativas o acciones que desde el exterior se llevan a cabo para formar, criar, instruir o guiar al individuo. Se refiere por tanto a las relaciones que se establecen con el ambiente que son capaces de potenciar las posibilidades educativas del sujeto. Subyace en esta acepción de educación una función adaptativa y reproductora porque lo que pretende es la inserción de los sujetos en la sociedad mediante la transmisión de determinados contenidos culturales. (p.2)*

De todo lo anterior es posible decir entonces que la educación, de acuerdo a las definiciones que nos ofrece la RALE (2016), debiera ser considerada como la acción o

efecto de educar, que a su vez puede ser interpretado como instruir y doctrinar sobre algún conocimiento, enseñanza o ideología, acción que se remite a un docente.

El sociólogo Durkheim (2013: 50) cita las palabras de Kant:

*El fin de la educación es el de desarrollar todas las facultades humanas. Llevar hasta el punto más alto que pueda ser alcanzado todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior, realizarlas lo más completamente posible, pero sin que lleguen a dañarse entre sí, ¿no es éste, acaso, un ideal por encima del cual no puede existir ningún otro?*

Sin embargo, aunque Durkheim (2013) cita algunas otras definiciones con tendencia similar a la de Kant, no coincidía con la idea de una “educación ideal, perfecta, válida para todos los hombres indistintamente” (p.51). Durkheim (2013) contrarrestó la definición *utópica* de educación debido a la evolución que ésta ha tenido a lo largo de la historia, donde se alcanzan a identificar elementos de subordinación, esclavitud, masificación, adoctrinamiento ideológico, y en general todas aquellas características que hicieran de la educación una herramienta útil para la sociedad de cada época. “¿De qué puede servirnos el imaginar una educación que resultaría funesta para la sociedad que la pusiese en práctica?” (p. 51), señala. Para Durkheim (2013) existe en cada tiempo un *regulador educacional* que va marcando en gran medida la evolución del *tipo educacional* vigente para cada época.

*Sin embargo, los hábitos y las ideas que determinan ese tipo educacional no somos nosotros quienes, individualmente, los hemos creado. Son fruto de la vida en común y expresan las exigencias de esta. Incluso, en su mayor parte, son obra de las generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy en día, toda nuestra historia ha dejado sus huellas, incluso la historia de los pueblos que nos han precedido. (p. 54)*

Así, Durkheim (2013) señala que es prácticamente imposible acceder a una definición de educación sin considerar las huellas que la historia ha dejado en ella, porque es ésta misma quien precisamente se ha encargado de definirla.

*Andando el camino, hemos logrado determinar ya dos elementos. Para que haya educación, es necesaria la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, así como de una acción ejercida por los primeros sobre los segundos. Nos queda por definir la naturaleza de dicha acción. No existe, por así decirlo, sociedad alguna en la que el sistema educacional no presente un doble aspecto: es, a la vez, único y múltiple. Es múltiple. En efecto, y en cierto sentido se puede decir que hay tantos tipos diferentes de educación como capas sociales diferentes hay en la sociedad. (...) [Es única porque] la educación, a partir de una cierta edad, no puede ser la misma para todos los sujetos a los que se aplica. (p. 56)*

Sin embargo, dice, existe un punto medio donde convergen tanto el carácter múltiple como el único de la educación pues en prácticamente todas las sociedades existe un conjunto de “ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños, independientemente de la categoría social a la que



pertenezcan estos (Durkheim, 2013). Así, la sociedad crea un *ideal del hombre* que es funcional para ella para un cierto tiempo que tiene por misión provocar en el niño dos aspectos: los estados físicos y mentales que deben *floreecer* en cada individuo y los estados físicos y mentales que la sociedad necesita que existan en cada individuo que la compone. Ambos aspectos permiten la subsistencia del individuo en sociedad y por ende la subsistencia de la sociedad misma.

*La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva. Sin embargo, por otra parte, sin una cierta diversidad toda cooperación resultaría imposible: la educación asegura la persistencia de esa diversidad necesaria, diversificándose por sí mismo y especializándose. (Durkheim, 2013: 59)*

*La educación no es, pues, para la sociedad más que el medio a través del cual prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia. (...) La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (p. 60)*

Zambrano (2013: 6) señala que, con su propuesta, Durkheim contribuye a pensar en que:

*La educación es un hecho social muy difícil de ser estudiado por una sola ciencia. Así, definiría a la educación como el proceso de socialización y de inserción que viven las generaciones en los patrones de la cultura. Por su parte, la Pedagogía era para él una teoría práctica.*

Jacques Delors (1996, en López, 2010: 16) en su informe para la UNESCO, titulado *La educación o la Utopía Necesaria* habla de la educación:

*La educación es también un clamor de amor por la infancia, por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo indudablemente, pero también en la familia, en la comunidad de base, en la nación.*

Bisquerra (1998, en López, 2010: 17) lleva más allá el concepto de educación: “educar es orientar para la vida”. Nascimento (2002: 280) señala que “educarse es sinónimo de criarse, hacerse, formarse. Éste es un proceso permanente por la propia condición de los hombres y de las mujeres como sujetos inacabados”. Para Paulo Freire, citado por Nascimento (2002), en ese “inacabado” ser humano y la consciencia que éste tiene de su condición, es donde cabe la educación y por último el mismo Freire condena que “enseñar no es transferir conocimiento” (p. 281), por lo menos no únicamente.

Luengo (2004) retoma los planteamientos que Durkheim hizo sobre educación al considerar que ésta tenía al menos dos dimensiones: una individual y otra social, división útil en determinados períodos de tiempo, sin embargo, dice,

*(...) en la actualidad se tiende a la complementariedad, entendiéndose la educación como el conjunto de influencias externas (socialización, educatividad) que permiten el desarrollo de las potencialidades internas del sujeto (individualización, educabilidad). Castillejo (1994) apoya esta idea interaccionista de la educación porque se adecua mejor a las características de la persona, entendiéndola como un proceso interactivo en el que intervienen el sujeto con capacidad personal para desarrollarse (educere) y las influencias que provienen del medio (educare). En este mismo sentido se manifiesta Pagés Santacana (1997), al sugerir que el proceso educativo debe estar enmarcado en lo individual y social. (p. 33)*

El autor señala la dificultad que existe en los intentos por conceptualizar de manera unánime el término educación por lo que señala la importancia de delimitar lo que desde su perspectiva es la educación, hace mención entonces de *tres dimensiones bipolares* (Luengo, 2004: 34-36, adaptado)

1. *La primera se refiere las influencias que recibe el sujeto desde su nacimiento para que se convierta en persona. A este proceso lo hemos denominado humanización. (ver figura no. 2. Notas características del concepto de educación.*
2. *La segunda parte de la consideración de la educación atendiendo a dos elementos básicos de la misma: el sujeto que lleva a cabo la acción de educar (el educador, el agente o agencias educativas) y el sujeto en el que se concreta el efecto de dicha acción (el educando). Hemos dispuesto las notas atendiendo al sujeto que educa: influencia, intencionalidad, actividad, comunicación y continuidad y al sujeto que se educa: individualización y socialización.*
3. *La tercera se interesa por lo que hacen el educador y el educando en situación educativa, es decir, por la enseñanza y el aprendizaje, respectivamente. Se destacan de la enseñanza la sistematización y la graduación, mientras que del aprendizaje se estudia el adoctrinamiento, la manipulación, la instrucción y la formación, con la intención de establecer límites precisos entre conceptos que son fácilmente confundibles.*

Por su parte, Samarrona (2000, en Luengo, 2004: 43) señala que la definición de educación está relacionada con ser:

- 1) Proceso de humanización.
- 2) Acción dinámica del sujeto educando con otros sujetos y con su entorno.
- 3) Intervención de una escala de valores.
- 4) Permite la integración social de los individuos.
- 5) Elemento fundamental de la cultura.
- 6) Proceso permanentemente inacabado.

García Aretio (1989, en Luengo, 2004: 43) señala que, tras revisar 47 definiciones de diferentes autores, formación es el concepto que mejor se relaciona con educación y aporta sus propios criterios:

- 1) Se trata de un proceso dinámico.
- 2) Pretende el perfeccionamiento humano.
- 3) Requiere la influencia intencional.
- 4) Pretende lograr la socialización del sujeto.

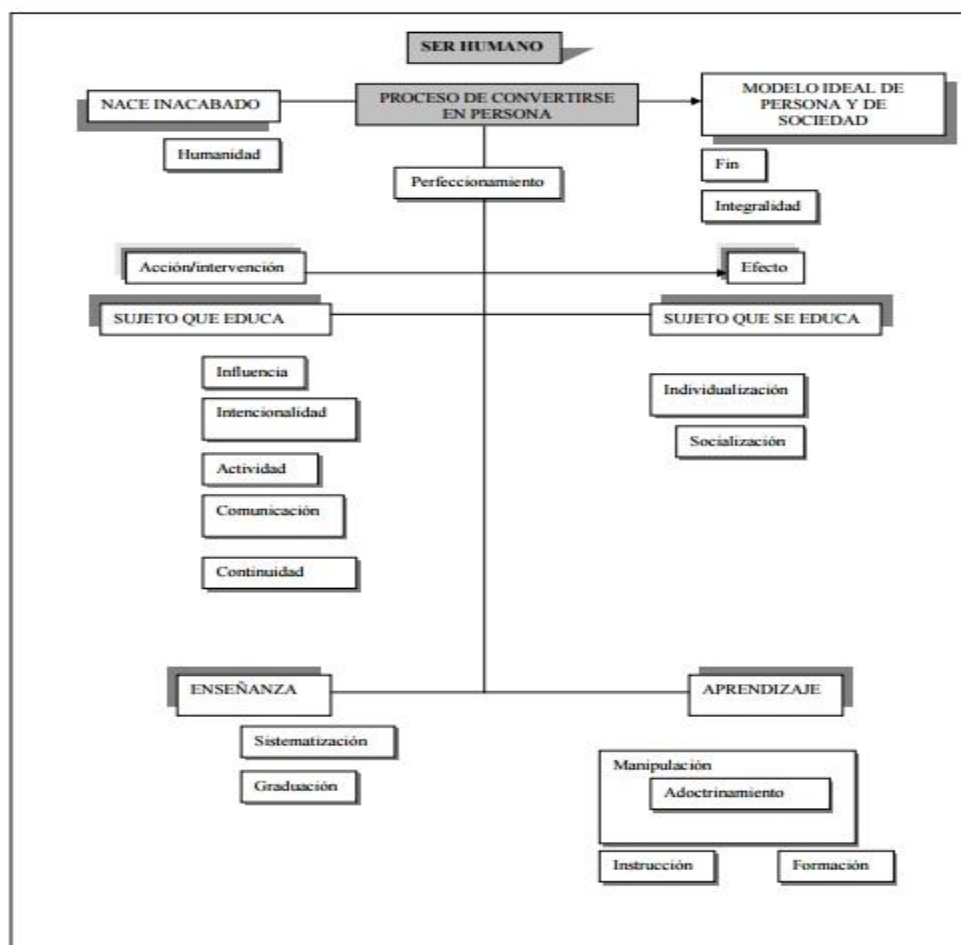


Gráfico no. 2. Notas características del concepto de educación. (Luengo, 2004: 36)

Hasta ahora, se ha definido al concepto de educación como proceso de adaptación, como medio de desarrollo del individuo para la eficiencia social, como un modo de vivir, como la actividad que desarrolla la personalidad, como auxiliar de las tendencias psicológicas, o la combinación de una o varias de las anteriores. A partir de lo que Delors (1996) y Bisquerra (1998) señalan, podríamos obtener una definición un tanto más amplia y hasta poética de lo que se trata la educación: un acto de “amor” que orienta para la vida y que compete a todos los ámbitos de la misma: familia, comunidad, nación, la sociedad entera. Ahora bien, de la conceptualización de educación, la que abstraemos de Bisquerra y Delors, podemos plantear la relación con un segundo término, la humanización. Luengo (2004) la recupera al señalar a la educación como el efecto que recibe el individuo en su proceso de convertirse en persona, que resumen en la acción de humanizar, como apunta Samarrona (2000, en Luengo, 2004).

En resumen, en este trabajo, se tomará por concepto de educación como el acto de amor que orienta al individuo en su proceso de convertirse en persona, es decir, de humanizarse.

## LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

Se abordaron diferentes perspectivas sobre el concepto de educación con el objetivo de obtener una definición que considere una visión global e integral. Retomamos las palabras de Luengo (2004) para hablar ahora sobre los fines de la educación. Algunos enfoques dirán que el fin es dirigir, adoctrinar o instruir; otros lo abordarán desde una perspectiva en función al binomio individual-social; para otros –especialmente desde la perspectiva freireana-, será una herramienta de formación desde la concepción del ser humano inacabado. Se considera, entonces, que la propuesta que Luengo (2004) hace es acertada de acuerdo a los objetivos de esta investigación. El autor señala que, ante todo

*(...) la finalidad educativa, tiene que ver con el ser humano. Un ser humano dotado de todas sus cualidades y dimensiones. Por eso se dice que la educación se dirige hacia el perfeccionamiento integral de la persona, no debiéndose descuidar ninguna de sus capacidades integrantes: cognitivas, morales, afectivas, éticas, estéticas, sociales, etc. (p.38).*

Por tanto, enumera una serie de valores que, de acuerdo con su postura, están o deben estar en los fines de la educación. A continuación, se presentan de manera sintetizada (Luengo, 2004: 42, adaptado).

1. Influencia: “la educación implica relación social, influencia humana de unos sobre otros, debe cumplir algunos requisitos, tales como el respeto a la libertad y a la dignidad de la persona” (p.42).
2. Intencionalidad, comunicación y actividad: existe diversos medios donde el fenómeno educativo puede darse, algunos de ellos asistemáticos y poco estructurados; debido a esto es importante “conocer el grado de conciencia y de voluntariedad que manifiestan, tanto el agente, como el educando, cuando se producen interacciones entre ellos”. Otros contextos denominados como institucionalizados gozarán de rasgos como “la voluntariedad, la planificación y la intencionalidad” (p.42). De acuerdo a Luengo la situación ideal es que nos aproximemos hacia los contextos institucionalizados debido a que

*(...) todos aquellos influjos que han sido controlados y organizados por parte del educador de una forma consciente, deliberada e intencional, para que incidan positivamente sobre el sujeto, con el objeto de lograr su plenitud, entendida ésta como fin, son los que deben considerarse como propiamente educativos” (p.42).*

La comunicación es una herramienta básica en cualquier relación humana. “Por ello, la educación, entendida como acción, se basa en el establecimiento de canales de comunicación para alcanzar determinados objetivos educativos”.

Por lo que,

*tal y como dice Castillejo (1987), con este tipo de acciones planificadas, lo que se pretende a través de la educación es evitar el azar en el proceso de configuración humana, controlando aquellas influencias que se consideren negativas para tal fin. Todas las tareas de planificación del currículum, tales como la determinación de objetivos, la selección y secuenciación de contenidos, la metodología, los recursos, las relaciones sociales, la evaluación, etc., son aspectos propios de la tarea docente, desde la óptica de la acción. (p.42)*

3. Continuidad: “la necesidad de que las interacciones entre las personas sean constantes y permanentes (...) dado que éstas deben buscar la mejora del sujeto de forma incesante” (p.42) por lo que la educación idealmente debería darse durante toda la vida.

4. Individualización y Socialización: son rasgos o funciones de la educación.

*Desde el punto de vista individual, se aspira a que el sujeto adquiera las competencias formativas necesarias que le permitan la comprensión y el manejo de los elementos culturales necesarios para modificar y cambiar su entorno, identificándose en este hecho la posibilidad transformadora o innovadora de la educación. Desde el punto de vista social, la educación se concibe como un proceso socializador, que procura la adaptación y la incorporación del sujeto a su medio físico y social, a través de la adquisición de los elementos propios de la cultura (lenguaje, habilidades, costumbres, actitudes, normas, valores, etc.). (p.42)*

5. Enseñanza/Aprendizaje: “la enseñanza se predica del agente que influye intencionalmente en el educando para que aprenda” por lo cual es importante que tenga estructura organizativa con objetivos específicos. “El aprendizaje es el efecto de la educación. Son los cambios que se producen en el sujeto que se está educando como consecuencia de las influencias educativas y que son congruentes con las finalidades propuestas” (p.42). Es importante que este efecto se procure sin manipulación, adoctrinamiento o instrucción, aunque habrá ocasiones en las que la selección de algún material lleve un objetivo, éste debe ser con fines educativos y no con *intencionalidad ideológica*. Por todo lo anterior, el mejor término para ser relacionado con la educación, según Luengo, es formación.



# Pedagogía y Didáctica

---

## PEDAGOGÍA

La RALE (2016) define a la Pedagogía como la “ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza”. Algunos autores son muy incisivos en señalar la importancia de diferenciar algunos términos que comúnmente suelen confundirse, por estar estrechamente relacionados. Es el caso de la relación entre Pedagogía y educación. Lucio (1989: 2) dice que:

*existe un saber implícito, no tematizado, en la práctica educativa de todos los pueblos, que forma parte de su acervo cultural, y que llamaría “saber educar”. En la medida en que este saber se tematiza y se hace explícito, aparece la Pedagogía. Hay Pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito, se convierte en un “saber sobre la educación” (sobre sus cómo, sus “por qué”. Su “hacia dónde”).*

Dicho de otra manera, Pedagogía viene a ser la ciencia de la educación, la estructuración de ésta, de sus métodos, sus procedimientos, sus objetivos, la “configuración como disciplina teórico-práctica” (p.2).

Lucio (1989) cita las palabras de Ávila quien señala que la Pedagogía, contrario a lo que ha sido la educación, ha sido intermitente y es siempre producto de una conciencia reflexiva, mientras que la educación, como ya se mencionó antes, puede ser consciente o inconsciente. Pedagogía, dice Ávila, viene a ser la teoría de la práctica educativa.

Piaget (1983), tuvo la visión de realizar una amplia crítica al desarrollo de la Pedagogía como saber científico. Así lo dejó en un testimonio llamado “Educación e instrucción” a partir de 1935 y más concretamente en un apartado de éste, denominado “La evolución de la Pedagogía”. Algunas de sus críticas se encuentran resumidas a continuación:

- La imposibilidad de hacer un seguimiento apropiado de los resultados de las técnicas educativas, y más allá, su evaluación. “Hay enseñanzas evidentemente privadas de todo valor formativo y que continúan imponiéndose sin saber si cumplen o no el fin utilitario que se las ha conferido” (p. 31).
- El continuo uso del *sentido común* y *opiniones* en la práctica del educador, sin la organización de experiencias *metódicas* y *continuadas*.
- La excesiva y desvirtuada tendencia a centrar la atención en los resultados inmediatos de los instrumentos de medición de los conocimientos y el abandono

por la inquietud sobre lo que con el tiempo se conserva como conocimiento y lo que se olvida.

- El inmenso número de educadores pasivos que siguen sin dar paso de su quehacer educativo a la disciplina científica, la Pedagogía.
- El desequilibrio entre los datos científicos y las aplicaciones sociales. Es decir, la Pedagogía, como mero conocimiento no ha tenido una conversión equilibrada a su sentido práctico, la Didáctica.
- La dificultad para lograr el reconocimiento de la labor del educador. Tanto de que éstos se reconozcan con el valor que merecen como el hecho de que la sociedad lo haga también, pues de acuerdo a Piaget (1983), existen una serie de obstáculos sociales entre las que enlista:
  - La ignorancia del público (donde incluye “autoridades escolares y un apreciable número de maestros”) sobre la naturaleza científica de la Pedagogía.
  - La obligación del educador de limitarse al programa y método dictado por el Estado. El educador carece de la autonomía de la que goza otras profesiones.
  - La falta de *dinamismo científico* que permita compartir conocimientos entre los educadores y otras áreas.
  - La preparación académica de los educadores se ejerce en escuelas normales, muy lejos de la investigación universitaria, con una preparación pedagógica limitada. Haciendo “del cuerpo de enseñanza primaria una especie de clase intelectual replegada sobre sí misma y privada de las valoraciones sociales a las que tiene derecho”. (Piaget, 1983: 39)

## DIDÁCTICA

Así como en el caso del binomio educación y Pedagogía, cuando se habla de Didáctica también suele haber ambivalencias al relacionarse con otros conceptos como enseñanza. Si bien algunos autores han contribuido a construir su diferenciación. Lucio (1989: 3) define Didáctica como

*el saber que tematiza el proceso de instrucción, orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia, etc.” y agrega que “la Didáctica es entonces a la enseñanza lo que la Pedagogía a la educación. Se trata de dos saberes (uno global, otro específico), que orientan dos prácticas sociales (una más global también, otra más específica). Si la enseñanza es un momento específico, importante aunque no único*



*del proceso educativo, la Didáctica será también un componente importante (aunque tampoco único) de la Pedagogía.*

De acuerdo a este autor, la Didáctica es la orientación metódica de la enseñanza, no son sinónimos, la Didáctica es la parte estructurada y científica del acto de enseñar. “La Pedagogía responde científicamente a la pregunta ¿cómo educar? La Didáctica lo hace con la pregunta ¿cómo enseñar?” (Lucio, 1989: 4) Además, señala que mientras la Pedagogía se apoya especialmente de la Psicología evolutiva, la Antropología y la Sociología; la Didáctica lo hace de la Psicología del aprendizaje, la metódica y al diseño curricular, por mencionar algunas.

Por tanto, la Didáctica se centra en la formación o la educación de la persona desde la enseñanza; es decir, estudia la enseñanza para la formación o la educación de la persona y todo lo relacionado con ella (Herrán y Paredes, 2008).

En su ensayo “Principios de educación y datos psicológicos”, Piaget (1983: 194) señala que, para que estas técnicas sean realmente efectivas, es preciso considerar que “las estructuras intelectuales y morales del niño no son las nuestras (...) [el niño] es un ser activo cuya acción, regida por la ley del interés o la necesidad, sólo alcanza su pleno rendimiento si se suscitan los móviles autónomos de esta actividad”. Piaget (1983) determinó la necesidad de considerar el cómo ajustar las técnicas educativas para los niños. Para el teórico que consideró el crecimiento como un proceso de adaptación, si las técnicas no son adaptadas a la etapa evolutiva del niño, es posible que funcionen como técnicas didácticas, pero lo harán a partir del principio de obediencia y no de voluntad. Este proceso de adaptación se lleva a cabo por medio de dos mecanismos que Piaget denominó como asimilación y acomodación, sobre lo cual señala que:

*la asimilación en su forma más pura, es decir, en tanto que no está aún equilibrada con la acomodación a lo real, es precisamente el juego; y el juego, que es una de las actividades infantiles más características ha encontrado precisamente en las técnicas nuevas de educación de los niños pequeños una utilización (...). (p.196)*

Además del juego, existen otras técnicas didácticas que resultan útiles en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero el autor menciona al juego como una de las actividades más naturales en el niño, que a menudo es menospreciada por la Pedagogía tradicional, desperdiciando en ella las oportunidades que brinda de poder llegar al niño. Sobre el juego como técnica Didáctica auxiliar de la Pedagogía se hablará más adelante.

Vasco (1990: 4) dice de la Didáctica, que es “el sector más o menos bien delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza”. Por

tanto, en este trabajo, entenderemos como Didáctica, el conjunto de saberes y técnicas que hacen posible el proceso de enseñanza; el área de la Pedagogía encargada de los métodos que hacen posible los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **CONGRUENCIA ENTRE DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA**

Con el fin de aterrizar el porqué de citar conceptualmente tanto a la Pedagogía como la Didáctica, en este apartado se habla de la importancia de la correlación entre ambas. Lucio (1989) habla de la posibilidad de existencia de una Pedagogía sin Didáctica y viceversa, de una Didáctica sin Pedagogía.

El primer supuesto, el de una Didáctica sin Pedagogía, habla de una práctica en la cual se hace énfasis en el objetivo, perdiendo de vista al individuo, objeto de la práctica pedagógica. La Didáctica sin Pedagogía se convierte en el uso indiscriminado de las técnicas sin un fin u objetivo realmente pedagógico sin horizonte, “el saber por el saber” dice el autor. Mientras que, la Pedagogía sin Didáctica, corre el riesgo de ser mera filosofía de la educación, olvidando el “arte concreto de enseñar” (p. 5), de desarrollar tareas concretas que hagan posible sus objetivos.

De esta manera, es crucial comprender que ambos conceptos deberían funcionar como un binomio que, por una parte, ayude a la investigación a llevar a la práctica los avances en la ciencia de la educación; y por otro, contribuya y dé sentido a la práctica del educador, a partir de conocimientos con base teórica fundamentada en investigación educativa.

Por ello, aquí se habla de un campo pedagógico específico, y se busca concretizar el conocimiento en lo práctico, que se constituye en la Didáctica. Dado lo anterior, se retoma ahora que la Didáctica es la parte estructurada y científica del acto de enseñar. “La Pedagogía responde científicamente a la pregunta ¿cómo educar? La Didáctica lo hace con la pregunta ¿cómo enseñar?” (Lucio, 1989: 4), en el quehacer de la práctica educativa, aquella que se plantea seria y con objetivos firmes, habrá de cimentar bases en la Pedagogía y en lo posible, favorecer la correspondencia entre ambas.

## Orientación Psicopedagógica

---

**P**edagogía y Orientación no son términos excluyentes entre sí. Aunque ya se ha hecho una diferenciación conceptual entre educación y Pedagogía, algunos autores no marcan esta diferencia y utilizan el término educación como sinónimo de Pedagogía y viceversa.

Boza, Salas, Ipland y Aguaded (2005) establecen una relación entre educación y orientación y señalan que: “toda orientación es educación, pero no toda la educación es orientación” y por otro lado, existe una incorporación de la orientación en la práctica pedagógica pues “educar es orientar para la vida” (Bisquerra, 1998: 52). Forns y Rodríguez (s.f.: 13) señalan que “la orientación tiene muchos puntos de contacto con la educación y casi llegan a confundirse mutuamente. Ambas tratan de favorecer el desarrollo del sujeto para que este, por sí mismo asuma de forma responsable su propia educación y su propia orientación”.

García Hoz (1982: 7) establece que la orientación es el quehacer pedagógico que ayuda al individuo a conocer sus posibilidades de mayor éxito, aclarándole “los caminos por los cuales encontrará su armonía interna”. Otra definición de orientación, nos la brinda Zerán (1953, en García Hoz, 1982: 8):

*La orientación —se dice en un clásico libro— es el proceso de ayuda al individuo para conocerse a sí mismo y a la sociedad en que vive, a fin de que pueda lograr su máxima ordenación interna y la mejor contribución a la sociedad. La orientación, por tanto, forma parte del quehacer de todo.*

Para continuar con una correcta definición conceptual, García Hoz (1982) clasifica diferentes niveles de orientación: profesional, académica o escolar, personal, familiar, y social o ambiental. De todas ellas, nos enfocamos en la orientación de tipo personal, misma que define como: “el proceso de ayuda a un sujeto para que llegue al suficiente conocimiento de sí mismo y del mundo en torno que le haga capaz de resolver los problemas de su vida” (p. 8) y posteriormente cierra afirmando que “conviene advertir que toda orientación es educativa porque con ella no se pretende resolver los problemas a un sujeto sino ayudarle a que sea capaz de resolverlos” (p.9).

Para Sánchez y Valdés (2003) la Orientación es también parte de la Psicología al estudiar la relación del ser humano con la carrera, el trabajo, los estudios, los pasatiempos, deportes y otras actividades. Así, dicen, la orientación es un proceso que procura la realización del ser humano por medio de una vida productiva satisfactoria.

Bisquerra (1998) define orientación como un campo de intervención en diversas áreas, enfocada a todas las personas en cualquier momento de su vida con el objetivo de potenciar la personalidad de cada individuo. La visión de Bisquerra (1998) plantea una “orientación para todos”, Forns y Rodríguez (s.f.: 12) la definen como “un proceso de ayuda al individuo en su realización personal para hacerle capaz de afrontar con éxito los problemas que la vida personal y profesional, le plantea”. Y además:

*(...) su primordial misión será la de adelantarse a los problemas (misión preventiva): estudiar al educando, sus posibilidades, la adecuación de las exigencias y contenidos escolares a su capacidad operatoria; estudio del fracaso escolar, búsqueda de las causas de tales anomalías, examen de las estructuras grupales de la clase considerada como totalidad y del tipo de comunicaciones que se establecen entre los propios alumnos, entre alumnos y profesores, etc. (p. 16).*

Es Bisquerra (1998) quien finalmente habla del concepto de Orientación Psicopedagógica, término que engloba las diferentes funciones con las cuales cumple actualmente la orientación: mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, prevención y tratamiento de las dificultades educativas, orientación vocacional, intervenciones educativas en el ámbito escolar y profesional, atención a personas con necesidades especiales. Boza, Salas et al. (2005: 22) complementan su definición con la que el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) da, según el cual, “orientar es: a) educar para la vida; b) asesorar sobre opciones alternativas; c) desarrollar habilidades (toma de decisiones, estrategias de aprendizaje autónomo, habilidades de la vida, etc.), d) atender a la diversidad”.

Este proceso, dice Bisquerra (1998), es llevado a cabo por agentes de orientación, entre los cuales se encuentra el orientador seguido de tutores, profesores y padres. La orientación, además, tiene dos dimensiones: la teórica y la práctica que a veces suele denominarse intervención, con respecto a ésta última, la describen como un “proceso de ayuda que, en gran medida, coincide con la práctica de la orientación” (pp.16-17) realizada por un profesional o paraprofesional, supervisado por el primero, y que además se extiende a docentes, padres y el resto de la comunidad, con fines preventivos, correctivos o de desarrollo.

El autor plantea una orientación organizada en modelos, áreas y contextos de intervención. En los modelos, hablan de “estrategias para conseguir unos resultados propuestos” (Bisquerra, 1998:10) y entonces proponen las siguientes: a) modelo clínico (“*counseling*”); b) modelo de programas y c) modelo de consulta. Al hablar de las aplicaciones, se refieren a las áreas de intervención, donde reconocen: a) para el

desarrollo y carrera; b) procesos de enseñanza aprendizaje; c) atención a las necesidades educativas especiales (NEE); d) atención a la diversidad y e) para la prevención y el desarrollo humano. En el caso de los contextos, proponen: a) sistema escolar; b) medios comunitarios y c) organizaciones.

A partir de todo lo anterior, en este apartado se define que la orientación es también educación para la vida, que recibe el nombre, según Bisquerra (1998), de Orientación Psicopedagógica, que bien podría denominarse también como intervención. Este proceso tiene una finalidad preventiva, correctiva y de desarrollo, todas para fortalecer las potencialidades de los individuos en cualquier etapa de su vida. Además, al ser una práctica y no una persona, compete a todos los agentes involucrados en la educación: tutores, docentes, orientadores y padres de familia, todos trabajando en una acción coordinada y con un mismo fin, procurar la realización del ser humano.

#### **PRINCIPIOS DE LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

Basándonos en las obras de Bisquerra (1998), Boza, Salas, et al. (2005), Sánchez y Valdés (2003), la Orientación Psicopedagógica debe ser:

- Universal: para todos los individuos, continua y progresiva en todas las edades, en todos los aspectos, en todos los ámbitos.
- Preventiva: proactiva, anticipada a las situaciones que pudieren representar algún obstáculo para el desarrollo, proporcionando las herramientas necesarias para afrontar exitosamente cualquier crisis.
- Incitadora al desarrollo: potencializadora del desarrollo integral de la persona y los valores.
- Correctiva: dirigirse a la mejora de algunos aspectos del contexto educativo y social. Debe, además, concientizar de los obstáculos que naturalmente aparecerán en el ciclo vital del orientado.
- Cooperativa: contar con el compromiso de alumnos, padres, profesores, directivos y orientadores.
- Ecológica: relacionar de manera efectiva el lugar, las personas y el ambiente para que el orientador actúe como investigador y agente de cambio.
- Antropológica: consciente de que el ser humano es un ser que necesita ayuda para la resolución de sus propios dilemas durante toda su vida.

- Evolutiva: para que sus intervenciones sean de mejora en el desarrollo del orientado.
- Informativa: procura el conocimiento que enriquece al orientado, hecho que la convierte, a su vez, en estimulante, alentadora y entusiasta.

## **MODELOS DE ORIENTACIÓN: EL MODELO DE PROGRAMAS**

Como se mencionó con anterioridad, Bisquerra (1998) presenta una conceptualización de la orientación psicopedagógica organizada, dentro de esta organización, se encuentra el modelo de programas. El autor define programa como “una acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias” (p. 85).

El modelo de programas se plantea en fases (Bisquerra, 1998: 61): a) análisis del contexto para detectar necesidades; b) formulación de objetivos; c) planificación de actividades; d) realización de actividades; e) evaluación del programa.

De acuerdo a algunas tendencias actuales, estos programas a veces son parte de otros más generales, involucran diferentes figuras de orientación, suponen diferentes modalidades de intervención, cuentan con la colaboración de diversos públicos entre los cuales se encuentran padres, alumnos, otros docentes, etc.; y son flexibles en su fundamentación teórica (López, 2010).

Bisquerra (1998) señala que hay diversas formas de intervención de acuerdo la actitud del profesorado, de acuerdo a lo cual existen:

- Orientación ocasional: se aprovechan las oportunidades para introducir los temas en clases.
- Programas en paralelo: no se involucran con las actividades curriculares. Se realizan en tiempo extra y por asistencia voluntaria.
- Asignaturas optativas: son asignaturas relacionadas con el tema a tratar. La inscripción a las mismas es voluntaria.
- Asignaturas de síntesis: se realizan durante un tiempo breve y tratan de integrar los conocimientos de las diversas materias.
- Acción tutorial: se dirige a todo el alumnado y es grupal. Es un referente básico de la Orientación por programas.

- Integración curricular: se integra el tema por medio de los temas transversales a lo largo de todos los niveles académicos y de todas las materias curriculares.
- Integración curricular interdisciplinaria: requiere la intervención de los profesores que explican el tema tratado a través de las actividades de sus propias materias.
- Sistema de Programas Integrados (SPI): interrelacionan programas diversos.

#### **ORIENTACIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y EL DESARROLLO: ENFOQUE DESDE LOS TEMAS TRANSVERSALES**

La orientación psicopedagógica clasifica también las áreas en las que sucede su intervención, entre estas áreas se encuentra aquella en la que se orienta para la prevención y el desarrollo. Caplan (citado por Bisquerra, 1998, adaptado) distingue tres niveles dentro de la prevención:

Primaria: en la prevención, antes de que se presente el problema. Su objetivo consiste en prevenir su aparición, puede ir dirigida a padres, profesores, alumnos y toda la comunidad.

Secundaria: su objetivo es descubrir y acabar con un problema mediante la atención inmediata. Se adapta a casos particulares.

Terciaria: se dirige a los individuos que ya presentan un problema y tiene el fin de detener o retardar la evolución de dicho problema. Consiste en terapias, rehabilitación psicológica, reinserción social, etc. Muchas veces se interpreta como “tratamiento” sin embargo, trata de incidir en la comunidad para evitar el surgimiento del problema nuevamente o para evitar que factores externos impidan la superación del sujeto.

Dentro de la orientación para la prevención y el desarrollo humano, Bisquerra (1998) ubica a los temas transversales y afirman que es una forma en que es posible estimular el desarrollo del alumnado, principalmente cuando el educador no se involucra comprometidamente con otras actividades fuera de lo que concierne a los contenidos académicos. Y es el orientador, por medio de estos temas, el encargado de detonar e incorporar estas responsabilidades progresivamente. Por mencionar algún ejemplo, Bisquerra (1998) introduce dentro de esta vertiente de la orientación como prevención y desarrollo, la educación emocional como un tema transversal.

Boza, Salas, et al. (2005: 257) definen a los temas transversales como “concepciones educativas que hacen referencia a la realidad y a los problemas sociales,

que promueven una educación en valores” y que se han de implementar en cada área dentro de los planteamientos y procesos de enseñanza y aprendizaje que se lleven a cabo en el aula. Rescatan además la idea de que el desarrollo de la orientación a través de los temas transversales contribuirá a que paulatinamente la práctica de ésta se enfoque en la prevención y el desarrollo y no en los aspectos paliativos, terapéuticos y correctivos. Yus (1996), por su parte, plantea una nueva posibilidad, la “dimensión intertransversal” “una especie de interdisciplinariedad entre temas transversales” (p.29). “Esta tendencia a <<transversalizar lo transversal>> es común a muchos de los temas transversales, revelando con ello una evolución de éstos en un sentido de complejidad creciente”. (p. 30). En este sentido, Bravo, de la Herrán, Freire, González y Navarro (1998) argumentaron que la muerte y su educación podría considerarse un tema “transversal de transversales”.

Posteriormente, Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo (2000) concluyeron con que la muerte y su educación y otros retos o temas educativos, componían una tercera dimensión curricular -la de los temas radicales-, entre los que estaba la educación para la muerte. Estos temas radicales podían proporcionar al currículo una profundidad con base en la conciencia que, a juicio de los autores, no tenía. Las características diferenciales de estos temas eran: 1ª) Ser independientes de contextos o comunes a todos. 2ª) Ser fundamentales para la formación. 3ª) No demandarse socialmente. 4ª) Estar excluidos, de hecho, de los currícula oficiales y de los proyectos educativos institucionales, y, por tanto, en la formación del profesorado. No obstante, los temas radicales de hoy podrían evolucionar y ser los temas transversales de mañana, del mismo modo a como algunos temas transversales actuales fueron radicales de ayer (Herrán, 2015: 80).

Hasta aquí podemos decir entonces que, este trabajo se ubica en el campo de la orientación psicopedagógica y, concretamente, en el modelo de programas, del cual se ha realizado ya el análisis del contexto para la detención de necesidades y donde esta investigación se sitúa en el resto de las fases que de acuerdo a Bisquerra (1998) son: la formulación de objetivos, la planificación y realización de actividades y la evaluación del programa. Además, diremos también que esta propuesta actúa como programa en paralelo, en nivel secundario y terciario; y de manera tal vez más ambiciosa pero también presente, en nivel primario. Por último, y de acuerdo a las propuestas de este autor, trabaja en el plano de la orientación para la prevención y el desarrollo humano, a través de los temas transversales: en una función primaria de la muerte como tema y secundaria, de la educación emocional.



## El educador

---

**E**n este apartado se aborda el concepto del educador y los diferentes perfiles que pueden figurar en éste. Algunos autores cuestionan la necesidad real de que los agentes educadores cuenten indispensablemente con una formación primordialmente académica y, por otro lado, tal como se pretende en este trabajo, se enfoca la atención en la posibilidad de que las prácticas pedagógicas las lleva a cabo una figura paraprofesional. Este planteamiento abre la posibilidad de que no sólo los profesionales en Pedagogía, educación, normalistas, entre otros, que cuentan con un diploma en algunas de estas áreas, estén facultados para realizar algunas prácticas pedagógicas, siempre que cumplan con algunas características básicas y adecuadas para la labor.

La figura del educador, de acuerdo a Tyler (1990, citado por López, 2010: 21), cumple con:

*un interés sincero por el [niño], es capaz de irradiarle confianza, consciente de que como orientador su actividad es limitada con la intención de que esto contribuya al propio desarrollo del orientado, invitándole a que busque en su interior las respuestas a las situaciones que se le presenten. Es también una persona flexible a recurrir a otras instancias si la situación del [niño] lo requiere.*

Además, se pregunta si “realmente existe la necesidad de que aquellas personas contratadas para trabajos de [educación], lo sean en cuanto a su preparación académica y señala diversas personas y diversos momentos que respaldan la idea de que “la educación] es una actividad universal del hombre” (Tyler, 1990: 270, citado por López, 2010: 22).

Otros autores, entre ellos Forns y Rodríguez (s.f.), Bisquerra y Álvarez (citado por Boza, Salas et al., 2005), reconocen por tanto, una extensa variedad de perfiles con posibilidad de figurar como educadores: docentes, tutores, orientadores, terapeutas, padres, entre otros; capaces de combinar la labor académica y pedagógica con la actividad orientativa, preventiva, diagnóstica, terapéutica y curativa. El ideal de estos profesionales es que cuenten con una preparación académica en determinadas áreas, sin embargo, tal como afirma Tyler (1990), la práctica de estos procesos en la realidad marca una flexibilidad en la cual, hay otras maneras de ejercerla e incluso, al ser un trabajo colaborativo o que compete a diferentes áreas en sus diferentes niveles, es un proceso que se puede llevar a cabo aún ante la ausencia de algunos de los agentes que la comprenden. De hecho, ya en las definiciones realizadas por Bisquerra (1998) se hablaba

de la posibilidad de contar como educador tanto al profesional de la Pedagogía como a una figura que el autor denominó como paraprofesional.

Citando a Lázaro (1978, en 1982: 11), García Hoz señala:

*En el concepto actual de la orientación como parte del proceso educativo, se pone de relieve la necesidad de otras personas, además del especialista orientador; al profesor se le da más y más responsabilidad en la orientación de los estudiantes en sus clases. Paradójicamente, la necesidad del especialista, más rigurosamente preparado en el campo de la orientación, no ha desaparecido. Hay todavía, y habrá siempre, situaciones en las cuales se necesita el especialista. La necesidad, sin embargo, de una persona menos especializada, pero más íntimamente familiarizada con el estudiante y más accesible a él, es ahora más ampliamente reconocida. Con toda razón se habla de "el equipo orientador".*

De esto último se desprende la propuesta de extender la figura del educador más allá de solo contemplar a aquellos adultos que poseen un diploma en algún área pedagógica o afín. Porque, de acuerdo a García Hoz, que cita a Cohen (1982, en 1982: 12):

*En la mayoría de los modernos programas los [estudiantes] son tutelados por otros estudiantes o por paraprofesionales más bien que por los profesores o tutores profesionales de las escuelas. La utilización de tutores compañeros o paraprofesionales ha afectado enormemente la posibilidad de los programas de orientación. En lugar de unos programas costosos, posibles sólo para una elite aristocrática, los programas de tutoría se hallan hoy abiertos a todos los chicos y chicas en las escuelas ordinarias a través del país.*

Un paraprofesional de la educación está facultado para realizar algunas tareas pedagógicas como la orientación siempre que cumpla o se ocupe de cumplir un perfil establecido, además, su existencia permite que algunos contextos que raramente son beneficiados por recursos suficientes que permiten la contratación de personal especializado, cuenten con programas de intervención orientados al desarrollo humano y la prevención. A continuación, se presenta lo que se considera podría ser parte de este perfil.

## **EL EDUCADOR PROFESIONAL Y PARAPROFESIONAL**

La preparación, tanto para el educador profesional, como para el de tipo paraprofesional, consistiría en el aseguramiento de algunas características básicas con las que debería contar aquél adulto que aspire a realizar las tareas de orientación, intervención y acompañamiento educativo. Lucio (1989: 10) habla de este hecho como “la Pedagogía de la Pedagogía y de la Didáctica de la Didáctica; como quien dice, de una meta-Pedagogía y de una meta-Didáctica que tienen que ver de todas maneras, con el conocimiento

científico”. Se trata pues de proponer las implicaciones formativas que ambas figuras deberían tener.

Algunos autores reconocen que la complejidad de este tema podría estar constituida más allá de una formación reciente, siempre que, de acuerdo a Ferguson (2007: 324), “millones de adultos [basan] sus frustraciones y lo minúsculo de sus expectativas [en experiencias que] provienen en gran medida de su educación escolar”.

Nascimento (2002) señala al educador como el blanco sobre quien se deposita la responsabilidad de las personas que educa y que, en la actualidad, no siempre goza de una buena reputación. El autor plantea como primera estrategia para colocar a este tipo de educador en las posibilidades de cumplir el perfil de educador capaz, a la necesidad de

*devolverles a los profesores el papel de sujetos activos en el proceso educativo (...), es decir, que asume una postura reflexiva en el desarrollo de su práctica pedagógica, superando la dicotomía entre / actuar y el pensar, entre la teoría y la práctica.*

*Una relación dialéctica [enseñar-aprender] forma parte de una posición epistemológica que no sólo ofrece una comprensión crítica de la praxis pedagógica, sino de toda y cualquier relación entre los seres humanos. (pp. 278-279).*

El autor nos dice, “enseñar no existe sin aprender y viceversa” (p.280), por lo tanto, el educador, el profesional y más aún el paraprofesional, tendría que ser una figura dispuesta a aprender, porque “aprender precedió a enseñar”.

*Tanto para el sentido común como para diferentes paradigmas educativos, el profesor es aquel que tiene la autorización para enseñar determinado conocimiento a alguien que, supuestamente, desconoce tal saber. Para enseñar, el profesor necesita aprender tanto los contenidos como las formas de enseñar (Nascimento, 2002: 280).*

El educador profesional, y el paraprofesional, necesita ser una figura consciente de que educar no es transferir conocimiento, sino, como ya se dijo con anterioridad, conlleva también tareas de orientar al individuo a la realización integral de su ser, acompañar además en su proceso de convertirse en persona, porque como Nascimento (2002) señala, “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (p. 281). De esta manera, “la indagación, la búsqueda y la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica [pedagógica]. Lo que se necesita es que el [educador], en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser [educador], como investigador. (p. 285).

Por otro lado, el educador de ambos perfiles, es aquél que es congruente, porque “la práctica educativa en la que no existe una relación coherente entre lo que [el educador] dice y lo que [el educador] hace es un desastre como tal (...) lo peor para la

formación del educando es que frente a la contradicción entre hacer y decir tiende a no creer lo que [el educador] dice (Freire, 2012: 97-98).

García Hoz (1982) señala que el gran problema de la labor pedagógica, radica en el personal que la lleva a cabo. Sin embargo, reconoce ampliamente la posibilidad de la existencia de un equipo orientador, compuesto por diversas personas realizando lo que denomina como acción tutorial y que consiste en: “la comunicación directa y personal con el educando —en la que se incluye principalmente una información orientadora y de consejo” (p. 14). Todos estos agentes de orientación, actuarán en circunstancias y problemas específicos cuando no sea o no pueda ser directamente el profesor o el orientador profesional quien se encargue. En este sentido, la práctica de la acción tutorial ejercida por paraprofesionales, apunta hacia aspectos de la vida personal y social del individuo. Este paraprofesional, de acuerdo a García Hoz (1982), asume el rol de tutor en estas circunstancias. No obstante, tanto para el profesional como para el paraprofesional, se:

*necesita una formación técnica, predominantemente práctica, así como una formación personal que le permita, de una parte, saber utilizar los instrumentos técnicos de la exploración, interpretarlos con prudencia en la situación personal de los orientados y conocer y utilizar adecuadamente, en un clima de cordialidad, las distintas formas de comunicación personal.*

*En una enseñanza bien concebida y realizada, la acción tutorial fluye de una manera espontánea. La formación de un "buen profesor" incluye necesariamente la capacidad de orientar a los estudiantes sobre la base de la enseñanza "formativa" de cualquier materia. (p.15)*

La formación de paraprofesionales, concluye el autor, “es más bien una formación específica en relación concreta con la actividad orientadora que han de realizar” (p.15). Ahora bien, si fuera posible establecer un plan de formación para profesionales y paraprofesionales de la educación, estaríamos hablando de las implicaciones que tendría en su preparación, a continuación, se abordan algunas que podrían ser.

## **IMPLICACIONES FORMATIVAS PARA EL EDUCADOR**

Es probable que algunas de las características aquí enlistadas, puedan ser gestionadas desde la personalidad de cada individuo, es decir, algunas personas resultan naturalmente empáticas, otras tienen facilidad para relacionarse con personas más jóvenes y algunas otras serán muy hábiles en actividades interpretativas. El planteamiento aquí, sobre las implicaciones formativas para los educadores, no cuestiona si son habilidades a desarrollar, adquirir o a perfeccionar. El planteamiento es la importancia en hacerlas presentes.

*Habilidades de comunicación y competencias sociales.* Aebli (2002), discípulo de Piaget que logró aterrizar en la Didáctica las teorías desarrolladas por éste, señala que el educador es aquél que “dispone de un lenguaje vivo para hablar con el alumno (...) este dominio de la lengua va más allá de una capacidad individual: se trata de una competencia social” (p.27). Además, señala Aebli (2002), el profesor deberá tener “ojos para ver y oídos para oír” lo mismo que pide ver y oír en sus educados. Y, por último, se espera que, si el educador domina este nivel de lenguaje, también sea capaz de introducirse en el lenguaje escrito, lo mismo para ayudar a sus educados a manejar los textos comprensivamente, que para ser capaz de producirlos.

El educador ha de ser, además, práctico. “no solamente debe saber hablar acerca de los actos de las personas, sino ser capaz él mismo de actuar, prácticamente, hablando, escribiendo, dibujando, tocando un instrumento, manejando el pincel, la pala, el destornillador” (p.27). Dentro de este apartado, también ha de ser una persona con capacidad narrativa. Para Aebli (2002), la capacidad de comunicación verbal es crucial entre el educador y el educado, que además de ser oportunidad de crear contenidos, es también ocasión de establecer un vínculo empático desde el lenguaje: “el oyente piensa y siente con el hablante” (p.45), dinámica que debería poder suceder hacia ambos lados, lo que conlleva al educador a hacer presente una habilidad más: la de escuchar activamente. Al proceso completo sobre el desarrollo de la habilidad de comunicación, Aebli (2002) lo denomina socialización, con la cual:

*La suma de representaciones de actos y conceptos que transmite el profesor se va ordenando, y así lo admitimos y lo esperamos, para construir una cosmovisión relativamente coherente y unitaria. En la mente del alumno se va formando paulatinamente dicha cosmovisión. Las representaciones de actos y las operaciones de pensamiento que [la socialización] activa en el alumno forman parte de la cultura vivida existente en la correspondiente sociedad. En lo sentimientos y valoraciones a ello unidos se ponen de manifiesto, en el transcurso del tiempo, ciertos estados anímicos fundamentales, motivos principales afectivos y normativos que el niño va adoptado a partir de sus educadores. (2002: 47)*

Por tanto, el educador, profesional y paraprofesional, debe, ante todo, ser un agente de socialización. La socialización que conlleva al involucramiento de educador y su educado a partir de la comunicación, genera también un efecto de asimilación y acomodación, según la teoría de Piaget, que de acuerdo a las ideas de Aebli, se convierte en aprendizaje natural en los niños: la cosmovisión coherente y unitaria.

El mismo Piaget (1983) escribió sobre la importancia de esto: “la psicología infantil puede multiplicar los datos sobre hechos y nuestros conocimientos sobre el mecanismo del desarrollo; sin embargo, estos hechos o ideas jamás llegarán a la escuela si los maestros no los ha incorporados hasta traducirlos en realizaciones originales” (p. 160)

*Habilidades de formación técnica.* En primer lugar, podemos hablar de la adaptación a la mentalidad del educado, que además obedece al nivel de desarrollo en que se encuentra. Es lo que Herrán et al. (2000: 9) denominó como “valoración a la luz de la psicología de la edad”. Aebli (2002: 48) afirma que “toda etapa del desarrollo infantil posee un caudal de representaciones, conceptos y operaciones mentales. Esto se refleja en el vocabulario de cada nivel de edad”.

*EL profesor debe, por una parte, tener en cuenta el estado del repertorio mental del niño y del adolescente, y por otra, tender a hacerlo más rico, flexible y coherente. Ha de controlar su vocabulario para que los correspondientes significados no sean más diferenciados y complejos de lo que permite el nivel de desarrollo del alumno. Las operaciones mentales, los acontecimientos y procesos que éste tiene que hacer no han de exigirle más movilidad mental de la que le sea posible, dado su nivel de desarrollo. Las correlaciones que surjan en las narraciones y descripciones no han de exceder a la capacidad de captación del alumno. (p.48)*

Además de la adaptación al momento evolutivo de los niños, al educador ha de adaptarse también a la idiosincrasia de éstos, “tener en cuenta las diferencias en el espíritu de la clase” (Aebli, 2002: 46), que no es más que considerar el estado de ánimo y las preferencias de cada alumno y cada grupo; para que entonces, el profesor sea un elemento activo del proceso pedagógico en el cual “deberá mantener unas veces más firmes las riendas y dar más libertad en otras ocasiones, intentando estimularla unas veces y frenarla otras”. (p.50).

Pero una de las mayores dificultades en la preparación de los educadores, radica en las escuelas que los forman, donde rara vez el estudiante tiene contacto real con el campo de práctica. De acuerdo a Piaget (1983: 167):

*Todo mundo está de acuerdo en admitir (...) que la preparación de los maestros supone una formación psicológica; pero los procedimientos de la escuela activa han entrado tan poco en las costumbres todavía, en lo que concierne a los estudiantes, que esta formación se reduce frecuentemente a un conjunto de cursos y exámenes, y los trabajos prácticos de algunos test.*

Tercero, el educar requiere ser una figura que mantenga contacto activo con su educado:

*(...) mantenerse en contacto psicológico [con el educado]; debe advertir si le comprende, si es capaz de realizar los avances que exige de ella (...), si toma en serio lo que le expone, si siente aquello que él desearía transmitir, y así pasar a segundo plano el deseo de controlar. (p.50)*

Para que logre este contacto activo, como ya se dijo, debe ser empático, que es una habilidad que requiere de las características individuales del educador pero que puede ser educada y desarrollada. El factor de empatía se vale de una predisposición en la persona que es el educador, pero la empatía va más allá al tratarse de la ejecución consciente del contacto activo hacia el otro.

*Habilidades y características con origen en la personalidad.* El educador, además, debería ser una persona flexible capaz de aceptar que un mismo punto de partida puede llevar a puntos distintos a personas distintas. Por lo tanto, debe permitir y promover la imaginación y además, permitirse a sí mismo ilustrar con ejemplos, haciéndose de herramientas que le permitan realizar el seguimiento de lo que los educados van adquiriendo: invitándoles a tomar postura, gestionando la repetición, etcétera. Puesto que uno de los objetivos primordiales de la educación es sacar al niño de la dependencia, con el fin de asegurar su supervivencia en el mundo (Spitz, 1982).

Piaget (1983) cita el trabajo que realizaba Thompson y que consideraba contribuía en la correcta formación de los educadores: lo que sucedía en las facultades dirigidas por Thompson era que, independientemente del nivel de enseñanza al que fueran dirigidos, los educadores tenían una formación conjunta en los últimos años de su formación. Este gesto, según Piaget, ayudaba a suprimir los sentimientos de superioridad o inferioridad de los educadores y más importante aún, recibían claramente una preparación centrada más en las necesidades del alumno que en las propias.

Otra característica básica, radica en el equilibrio emocional y psicológico del que educa, pues “los años de experiencia del docente, sus problemas personales y los problemas no resueltos en la niñez, interactúan con los problemas de desarrollo de los niños de su clase creando una historia profesional y personal compleja” (Koplow, 2005: 51). Únicamente la salud emocional del educador permitirá que éste busque “los medios adecuados para invitar a los niños a que se expresen y al mismo tiempo tener suficiente autoridad y sostener una estructura que contenga la expresión que está estimulando” (p.52), y además este hecho requiere que el educador mismo reconozca la importancia de la salud mental, la propia y la de otros, que reconozcan su valor en la práctica. “Concentrarse en la salud emocional de los [educadores] es una manera de reconocer en general la conexión entre el bienestar de los niños y el de los docentes” (p.100).

Por último, el educador, deseablemente, debería ser emocionalmente sensible. Con “disposición para el aprendizaje, confianza y competencia social, acceso a la creatividad, sentimiento del propio valor, posibilidad de establecer vínculos y de realizar una identificación positiva y capacidad de usar símbolos de manera significativa” (p. 51).

Con respecto al binomio que se ha abordado en torno al educador, entre profesional y paraprofesional, es importante señalar que se toma en cuenta la importancia de que el educador sea, ante todo, un profesional en su área; no obstante, es imposible ignorar o pasar por alto que el niño se forma a través de las enseñanzas y el

acompañamiento de muchos más adultos además de los docentes que realizan la educación a nivel de aula. Es por ello que, también es importante conceder un lugar al educador que realiza esta labor desde otros espacios y grupos de pertenencia y referencia igualmente importantes para el niño. En ocasiones, estos espacios y estos educadores se convierten en piezas fundamentales de la vida del menor, y en otro incontable número de veces los únicos adultos nutricios en sus vidas, los encuentran en espacios no oficiales de educación.

Por estas razones, se cree importante partir de una postura incluyente que permita considerar como agentes de educación y orientación a la figura del paraprofesional, que gozando de un perfil apto para el acompañamiento infantil y con la disposición a aprender, pueda ser considerado en la formación y como elemento de intervención en educación y acompañamiento. El no hacerlo, dejaría de responder al principio de inclusión que parte de la premisa de que educar a un niño requiere más que de un docente y que la educación va más allá de los muros de una escuela. Además, el principio de accesibilidad universal a la educación, la orientación y el acompañamiento también puede y debe ser atendido desde esta perspectiva que incluya a otros educadores y les habilite para el trabajo de orientación a la infancia, siempre que obedezca al principio primordial que requiere la labor de trabajo con niños: el genuino interés por él.



## Humanización de la educación y la escuela

---

La humanización como área o campo de estudio puede definirse como Sescovich (2015, ¶3) señala: “la transformación psíquica (...), la aparición de la inteligencia, del pensamiento abstracto y de la conciencia humana con las manifestaciones psicológicas y culturales que de ésta derivan”. Más adelante, en su texto *El Proceso de Humanización* (¶4), señala que humanizar es “el proceso que permite la transformación del Hombre en Ser Humano” y, además: “(...) es ese conjunto de procesos mentales que nos hicieron dar un salto en el proceso evolutivo y distanciarnos –o elevarnos, sostienen algunos- más allá de los otros seres vivos con los cuales hemos compartido la historia biológica de vida”.

Existen muchas perspectivas desde las cuales podríamos definir a la humanización, Nascimento (2002: 279) señala que “humanizar es posibilitarle al ser humano volverse sujeto de su vocación ontológica que es *ser más*, a través de la concientización de su condición existencia y de su humanidad como situación de proyecto”, ciertamente ambas definiciones citadas abordan el concepto de humanización desde perspectivas diferentes, sin embargo ambas convergen en un mismo objetivo, la humanización es antes que nada, el proceso en que nos acercamos a convertirnos en seres humanos y nos alejamos de ser “casi cosas” (Freire, 1992, citado por Nascimento, 2002). La humanización se da, según ésta autora, “en el encuentro entre los hombres, en el cual el mundo es el mediador, esto es, en comunicación con el otro, que es su *colaborador*” (p. 283), a lo que se refiere en concreto es que la humanización se da como acción adyacente (y hasta podría decirse que de forma inconsciente) en el acto de educar, en el socializar y en toda especie de encuentro.

En términos de educación, la humanización contempla tanto el proceso que permite a los hombres convertirse en seres humanos, como la posibilidad de que este proceso se desarrolle a través de prácticamente cualquier encuentro con “el otro”, pero este encuentro, en lo que respecta a la humanización de la educación, conlleva un tercer elemento, la opción de entablar una “relación horizontal entre el educador y el educando [que] sólo es posible cuando el proceso de comunicación también es horizontal, en el que un sujeto no hable para el otro sobre el mundo, sino con el otro” (Nascimento, 2002: 283).

De esta manera, podemos considerar como definición de la Humanización de la educación, las palabras de Paulo Freire (1992): “la educación [humanizadora] es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es transferencia de saber, sino

encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significantes” (citado por Nascimento, 2002: 284). La actualidad ha llevado a la humanidad a través de cambios rápidos que como especie no hemos terminado de comprender; diversas posturas han tratado de plantear algunas ideas que puedan dar pauta de una explicación, algunas de ellas buscan en la educación un hilo conductor que, sin sonar fatalista, “salve al mundo”.

Naranjo (2013) señala que la raza humana se ha regido por un patriarcado que nos ha llevado casi a la extinción. Citando las ideas de Reich, el autor (p. 41) plantea la presencia de una “plaga emocional, transmitida a través de las generaciones como el pecado original”. Al menos, continúa, algunos afortunados han hecho conscientes las heridas de su infancia permitiendo la comprensión de su propia vida y de su origen, rompiendo en ello herencias generacionales de frustración, angustia, inseguridad que ha enfermado al ser humano durante siglos. Si bien hubo un tiempo en el que nuestra especie echó mano de esa herencia con fines de supervivencia, actualmente estamos muy lejos de la necesidad de defendernos de las condiciones precarias que amenazaron a nuestros antepasados.

El planteamiento de Naranjo (2013) no debe sernos muy ajeno en temas de educación, puesto que si como Freire (1992) señala, el ser humano se educa porque llega a este mundo como un ser “sin terminar”, trae consigo un bagaje genético al cual se incorporan otros elementos socio culturales, herencias de sus ancestros, elementos que fueron útiles antes pero que no lo son más, ahí es donde la educación tiene un espacio.

En las primeras páginas de uno de los textos de Naranjo se puede leer la siguiente cita de George Leonard (2013: 119):

*El mundo está lleno de males: la guerra, las enfermedades, el hambre, la degradación racial y las formas de esclavitud que el hombre ha inventado para con sus semejantes. Pero ninguno es más profundo ni más importante que la destrucción sistemática y aparentemente inocente del espíritu humano que –demasiado a menudo– constituye la función secreta de cada escuela. Y no pienses que tus hijos escaparán.*

Naranjo (2013) plantea tres problemáticas por las cuales señala que es urgente repensar la educación tradicional:

- 1) Superpoblación: “somos tantos que ya no podemos seguir viviendo de la misma manera” (p. 28). Muchas situaciones que anteriormente pasaban inadvertidas, ahora son prácticamente inocultables
- 2) Progreso tecnológico: que “amplifica y hace insostenibles muchas actitudes características que se expresan en nuestra forma de vida colectiva desde el comienzo

mismo de las civilizaciones” (p. 29)., nuestra interferencia con el entorno ha puesto en riesgo nuestra especie y otras especies con las que compartimos la tierra

- 3) Modelo económico globalizado: “estamos en un mundo crecientemente regido por criterios puramente económicos, mientras que en tiempos antiguos la política tenía por lo menos la aspiración de servir a otros valores”.

Adicionalmente al panorama que Naranjo (2013) plantea, también señala la paradoja actual del binomio progreso – decadencia. Mientras que en algunos campos se habla de un progreso, el tecnológico, irónicamente “vamos cayendo a través de las edades, y nuestro progreso científico se inserta en un contexto de creciente deshumanización” (p. 42).

Si el ser humano es genuinamente bueno como algunas corrientes psicológicas sostienen (en el Humanismo podemos encontrar diversos teóricos que abordan esta postura, para Naranjo el ser humano es un ser de amor), esta naturaleza se ha corrompido en la historia, en su origen con una justificación que ya no funciona en nuestro tiempo, “pienso que hubimos de romper nuestro vínculo original con nuestro semejantes y traicionar y empobrecer nuestra potencialidad amorosa original en los albores de nuestra historia” (Naranjo, 2013: 44).

A pesar de que estas posturas pudieran ser poco alentadoras, basados en que una manera positiva de replantear las crisis como síntomas de una enfermedad profunda (Ferguson, 2007) y de su transformación en áreas de oportunidad, se propone un replanteamiento del paradigma educativo tradicional como una manera viable de acceder a una especie de “evolución retroprogresiva, en que el avance implica la recuperación de algo primitivo que hemos perdido” (Pákiner, en Naranjo, 2013, p. 45). Algunos visionarios, coinciden en que la solución radica en cambiar la educación de la generación más joven, literalmente proponen cambiar la educación para cambiar el mundo (Ferguson, 2007, Naranjo, 2013):

*Y es en ella [la educación humanizada] donde la [o el] maestra [o] habla a y con el educando, oye al educando, sin importar su tierna edad o no, y así, es oída por él. Es escuchándolo, tarea ésta inaceptable para la educadora [o la educación] autoritaria. (Freire, 2012: 110)*

Además:

*Un maestro cerrado puede llenar de información a sus alumnos. Pero, a cambio, el aprendiz se ve privado de participar. Los alumnos, como los ciudadanos de una dictadura, no son capaces de hacer llegar sus necesidades, o su disposición para el cambio, a quien se supone que debe facilitarles su crecimiento. Es la diferencia entre un altavoz y un interfono. (Ferguson, 2007: 336).*

Así, la humanización en la educación “únicamente puede producirse por medio de un intercambio cargado de afecto para el cual, afortunadamente, hay incontables oportunidades” (Spitz, 1982: 40), una de ellas es el contacto de padres e hijos, otra, seguramente, es la del educador con sus educados. Una educación con tacto, donde además se enaltezcan algunas virtudes por encima de otras y donde se cultiven algunas emociones superiores. De acuerdo a Naranjo (2013: 346), “la presente educación en los valores propone más la instrucción y ensalzamiento de estos que una disciplina de cambio comportamental”. Por lo tanto, una educación humanizadora va más allá de la simple promoción teórica de valores, para centrarse en lo importante: el cambio de hábitos, la práctica de cambiar el comportamiento de todos los agentes involucrados en la educación.

Koplow (2005), reconoce algunos principios en los esfuerzos por habilitar contextos educativos más humanos y armonizados, a estas prácticas las identifica como prácticas sensibles:

*Vínculo emocional:* invita a los niños a vincularse emocionalmente con sus educadores, y viceversa. La autora señala que esta práctica se constituye como “factor fundamental de protección para niños en situación de riesgo (Koralek, 1999, en Koplow, 2005: 107).

*Símbolo y metáforas.* Los niños que desarrollan la capacidad de crear símbolos, adquieren también mayores posibilidades de obtener recursos para resolver problemas, expresar sentimientos y comunicarse con otros, estos recursos les protegen de la vulnerabilidad que los empuja al aislamiento.

*Cuando los [educadores] leen en voz alta libros interesantes para los niños, los invitan a dibujar y a usar arcilla para expresar las experiencias que tuvieron y ejemplifican el uso de la escritura como modo de expresión, los símbolos se transforman en herramientas que los niños pueden usar para expresarse a sí mismos en lugar de productos para la mera satisfacción de los adultos. (p.109)*

La metáfora, por otro lado, se constituye como una posibilidad para el niño de crear la narrativa de las experiencias colectivas, que además de ser una herramienta de expresión, también es la posibilidad de establecer vínculos fuertes entre los miembros del grupo.

*Rutinas.* El uso de rutinas estables favorece la prevención de la salud mental, fortalece los lazos del grupo y el contacto entre los miembros y la promoción de algunos valores como la libertad, desde el sentido práctico. Se trata de mantener el equilibrio entre invitar y contener (Koplow, 2005). “Las rutinas que ofrecen una estructura exterior

complementada con libertad interior benefician la salud mental de los niños” (p.111), lo mismo que contribuyen a una educación más armónica y por ende, más humana.

La educación tradicional y actual tiene una tendencia severa a apostar por ciertas pautas que miden el rendimiento académico, estas pautas suelen ser numéricas evaluar resultados en término cuantitativos. Sin embargo, no en vano el humanismo presenta una tendencia hacia la confianza en que el individuo tiene su propio ritmo y por lo tanto debería tener sus pautas propias de evaluación; “(...) el acento puesto en el rendimiento en los exámenes suele minimizar el potencial interpersonal de la relación maestro-alumno, ya que los maestros están concentrados en los resultados y no en el proceso y en las personas” (Koplow, 2005: 141).

#### **ANTÍTESIS DE LA EDUCACIÓN HUMANIZADORA**

Naranjo (2013), psicólogo de la Gestalt cuyo trabajo ha aportado al campo de la educación, plantea como tesis la idea de que la deshumanización en nuestra sociedad no tiene un origen reciente, sino que se remonta a algunos sucesos prácticamente inevitables en nuestro pasado, “la antigüedad remota de la voracidad y de la insensibilidad humana hace comprensible que a través de la historia hayan sido pocos los pensadores que han considerado al ser humano como intrínsecamente amoroso” (p. 45). Es decir, nuestra historia marcó que hace millones de años nuestra supervivencia dependiera de nuestra capacidad de hacer uso de la violencia y la poca sensibilidad; sin embargo, nuestra condición cambió, no así nuestra mentalidad, mentalidad que se sigue legitimando incluso en nuestros centros de educación.

Ferguson (2007: 320) habla de la “ineptitud para enseñar” que persiste en nuestra cultura, “con un sistema educativo para el que <<estar en lo cierto>> es más importante que mantenerse abierto”, la gran paradoja, afirma, es que como seres humanos llegamos a la vida dotados de un cerebro con la suficiente plasticidad para ser explotada pero finalmente entrenado para adoptar una actitud *auto-limitadora*. Y es que en la escuela de la actualidad, donde las *burocracias apoltronadas* ostentan el poder, los educadores a quienes les gustaría hacer algo al respecto, tienen escasa o nula autoridad para hacerlo (Ferguson, 2007). La autora cita las palabras de Fantini, un antiguo consejero educativo de la universidad de Nueva York, quien señala que en este tipo de escuelas la Psicología del desarrollo sólo puede entrar de contrabando, mientras que este conocimiento es pieza base para una educación sensible, creadora y humanizadora.

Ante un panorama desalentador en el cual, los educadores que tienen ya la iniciativa de llevar su práctica más allá de lo que algunos sistemas educativos están dispuestos a permitir, Ferguson (2007) plantea que el error para lograr la evolución de pensamiento en la educación ha estado en mantener que la propuesta necesariamente tenía que empezar en las instituciones, cuando probablemente sería suficiente si procuramos el cambio desde una perspectiva individual ya que finalmente las instituciones “son reflejo de nuestra forma de pensar, y cambiar de forma de pensar es posible” (p. 322).

De esta manera, empezar por darnos cuenta de los errores cometidos que han confundido a la educación con la escolarización podría ser un buen inicio, empezar a “darnos cuenta con una claridad apabullante de lo antinaturales que han sido nuestros métodos educativos, y de las razones por las que han obtenido resultados tan pobres, si es que han conseguido alguno” (Ferguson, 2007: 323).

En la educación tradicional cabe poco la posibilidad de hablar de democracia o más allá de la promoción de una comunicación horizontal que haga fluir el aprendizaje en ambientes sanos para los educandos. Nascimento (2002: 283) señala que “como sujeto, todo hombre y toda mujer tienen derecho a la palabra, a “pronunciar el mundo”, y cuando les es negado este derecho, se configura una situación de deshumanización” que tiene un efecto colateral de opresión material y psicológica, produciendo un sentimiento de inferioridad. Llevando este ejemplo a un contexto de educación infantil vale la pena decir que:

*El niño, que puede haber llegado al colegio intacto, con todo su deseo naciente de riesgo y de aventura, se tropieza con tensiones suficientes como para ir recortando más y más su capacidad de exploración. Ni siquiera los médicos, en todo su apogeo, cuando eran considerados modelos cuasi-divinos, han gozado nunca de la autoridad que detenta en su clase un simple profesor, que puede distribuir premios, fracasos, amor, humillación e información a su alrededor a un gran número de jóvenes relativamente inermes y vulnerables. (Ferguson, 2007: 325).*

Y a partir de esta idea, la autora sentencia que, aunque un entorno más humano resulta insuficiente para la complejidad de necesidades que imperan actualmente, es cierto que puede ser apenas el principio. Así se conjugan tanto las ideas que Freire (1992) trató de mostrar cuando hablaba de que la educación es política y debe de fomentar su lado más democrático, en la promoción de la posibilidad de que educandos y educadores se comuniquen de manera horizontal puesto que:

*El actual paradigma educativo da por supuesto que las únicas preguntas que merece la pena preguntar son aquellas cuyas respuestas ya tenemos (...) ¿Dónde, entonces, podemos aprender a vivir en medio de las incertidumbres del mundo real? (Gottlieb en Ferguson, 2007: 248).*

Humanizar la educación pareciera una necesidad imperante en la actualidad, de acuerdo al panorama que se presenta en las diferentes dimensiones que involucran al ser humano. Una herramienta con potencial, de acuerdo a lo que afirman diversos autores, se encuentra en la educación, que desde su perspectiva, es la oportunidad de rescatar el mundo actual y el de las futuras generaciones.

Por supuesto que el ideal de educación humanizada parte desde una perspectiva de escuela humanizadora, pero como se ha analizado en el último apartado, la antítesis de la humanización de la educación se encuentra, paradójicamente en algunas instituciones que se muestran resistentes al cambio. La escuela como institución que debiera ser el semillero del cambio, es en ocasiones un bloqueo para la evolución de aquellas propuestas que basan sus esfuerzos por la expansión de la consciencia, pero si como dice Ferguson (2007), ante la antítesis de los esfuerzos por cambiar el paradigma educativo, lo que podemos hacer es sembrar esas semillas en las consciencias individuales, que al final son la base de todas las instituciones, el recurso humano con posibilidad de generar un cambio. Por eso, la educación –y no la escolarización- sigue siendo la esperanza que puede contribuir a establecer un nuevo paradigma, y por eso, continuamos en la defensa de que esta gestión se realice desde las generaciones más jóvenes.





# Pedagogía de la muerte

---

## LA MUERTE

**D**iversos autores han advertido desde tiempo atrás, sobre la importancia que tendría empezar por desmontar el tabú en torno a la muerte, misma de la que no sólo nos asusta hablar, sino que a menudo, cuando lo hacemos, la trivializamos y no le damos el peso que merece, algunas veces con consecuencias altamente costosas para la humanidad.

*Con el correr del tiempo, sin embargo, nos acostumbramos a considerarnos dueños de la creación y a trivializar la muerte, no solo de animales, sino –particularmente durante la era de la televisión- de humanos. Ello favorece la persistencia de la actitud cripto-canibalística que ha caracterizado nuestra historia de explotación violenta y que se hace sentir tan dramáticamente en la actual codicia exterminadora del imperio global capitalista, que arrasa con la naturaleza, con los desposeídos y con los valores humanos. (Naranjo, 2013: 45)*

La muerte se ha erigido como el tema de los temas, tabú de tabúes, con capacidad de provocar malestar y temores en quienes, por algo, intentan abordarlo. En algunos contextos, hablar de la muerte pareciera grosero. Sin embargo, como Freire (2012) decía “estoy convencido de que no existen temas o valores que no se puedan hablar en tal o cual área. Podemos hablar de todo y de todo podemos dar testimonio” (p. 36).

La muerte se define como el término de la vida (RALE, 2001). Además, es un evento individualizador, igualitario e inminente, “morirse no es cosa de viejos ni de enfermos: desde el primer momento en que empezamos a vivir, ya estamos listos para morirnos (...) [la muerte es] fatalmente necesaria, perpetuamente inminente, íntimamente intransferible, solitaria” (Savater, 2008: 36) que, además, “cuando aparece coloca al hombre ante la imagen de la finitud, ante la vivencia de los tiempos concluidos y de las vidas agotadas” (Grecco, 2000: 7). Si pudiéramos preguntarnos sobre la utilidad de la muerte, tal vez sería que “sirve para hacernos pensar, pero no sobre la muerte sino sobre la vida” (Savater, 2008: 44). La muerte es entonces un acto inminente, una experiencia única, que coloca al hombre ante la finitud, que sirve para hacernos pensar y que nos produce dolor cuando se trata de la muerte ajena, y miedo cuando se trata de la muerte propia (López, 2010).

La muerte en la historia. Ariès (2011) escudriña el marco histórico que existe en torno a nuestro tratamiento de la muerte en relación a la historia de la humanidad. Habla

en primer término, de una antigüedad en la cual los ritos funerarios, el tratamiento de los cuerpos, y todas las prácticas en torno a la muerte eran muy diferentes a lo que conocemos en la actualidad. El autor hace una parada hacia el siglo XVIII, periodo en el cual dice, “una sensibilidad nueva dejó de tolerar la indiferencia tradicional” (Ariès, 2011: 13) que había imperado en el cristianismo sobre la muerte, hasta entonces durante la Edad Media. Durante la historia, según señala Ariès (2011), el hombre ha conceptualizado y vivenciado la muerte con cambios que, o bien son muy lentos o pasan periodos muy largos sin aparente inmovilidad. Para el antropólogo de la muerte, nuestros ancestros, aunque tenía familiaridad con la muerte, ya presentaban señales de actitudes de no mucha aceptación a los muertos, algunas culturas estipulaban por ejemplo, una clara separación del mundo de los vivos con el mundo de los muertos, en Roma “la ley de las XII tablas prohibía los entierros *in urbe*, en el interior de la ciudad” (Ariès, 2011:34).

El cristianismo, en su discurso por aquél tiempo, mostraba un claro rechazo hacia compartir el tiempo y espacio con a muerte, vivir cercano a los muertos no era una actitud bien vista. Pero esta visión cambiaría más adelante con el “culto de mártires” que además de todo, permitió una atracción no solo a venerar a los mártires sino también a sus sepulturas (Ariès, 2011) con la posterior aprobación, además, de que las mismas iglesias pudieran albergar a los muertos. Este cambio importante significó el fin de la separación de la iglesia y el cementerio, y más allá, el hecho de que en la historia de nuestra concepción y actitud hacia la muerte haya variado en tal medida que el espacio físico que representaba la muerte, las sepulturas y lo que rodeaba a éstas cobró un interés importante convirtiéndose en espacios de arquitectura especial y una suerte de galerías “donde los cráneos y miembros son dispuestos con arte” (Ariès, 2011: 40) y en gran medida, con una fuerte relación en torno a la iglesia.

*En la Edad Media, y todavía en los siglos XVI y XVII, poco importaba la destinación exacta de los huesos con tal que se quedaran cerca de los santos o en la iglesia, cerca dl altar de la Virgen o del Santo Sacramento. El cuerpo era confiado a la iglesia. Poco importaba lo que la iglesia hiciera de él, con tal de que lo conservase en su recinto sagrado. (p.41)*

Esta nueva tendencia provocó además, un cambio más profundo en la relación del hombre con la muerte; quien comenzó a interpretar como una especie de privilegio la posibilidad de estar cercano al lugar que habitaban los muertos. Pero es hacia 1600 que esa historia vuelve a cambiar, cuando se “empezaba ya a considerar un poco inconveniente la coexistencia en un mismo lugar de las sepulturas” (p.42) y el lugar en que los habitantes solían instalar sus viviendas. Pero esta relación con la muerte no solamente se puede narrar considerando los aspectos físicos sino los ritualistas, pues es

en la Edad Media cuando surgen algunos de los elementos más importantes del ritual y culto a la muerte que prevalecen aún en la actualidad: es el caso de las ceremonias post mortem.

*Las exequias constaban de cuatro partes desiguales. La primera y más espectacular, la única dramática de todo el ritual de la muerte era el duelo. Las manifestaciones más violentas del dolor (...) los asistentes se rasgaban las vestiduras, se masaban la barba y los cabellos, se despellejaban las mejillas, besaban apasionadamente el cadáver, caían desmayados y, en el intervalo de esas manifestaciones, pronunciaban el elogio del difunto. (Ariès, 2011: 107)*

La segunda parte contemplaba el sentido religioso que consistía además en la absolución al moribundo aun en vida. La tercera se componía de la comitiva fúnebre que comprendía el acomodo del muerto, el cortejo con los amigos, y el lugar donde finalmente serían depositados los restos. Esta parte de las exequias, de acuerdo a Ariès (2011) se componía como una ceremonia laica, sin presencia de representantes religiosos, a menos de que el muerto tuviera relación con el clero. Por último, la cuarta parte se trataba de la inhumación de los restos “muy breve y sin solemnidad” (p.108). Pero hacia la segunda Edad Media, sucedieron algunos cambios importantes pues algunas consideraciones nuevas fueron incorporadas al ritual pero desde el juicio particular.

En esta época además, se incorporan las ideas sobre el juicio a los hombres al morir, con lo cual sobreviene también esta concepción de la muerte como algo amenazante.

*La verdad es que el hombre de finales de la Edad media y de principios de los tiempos modernos amaba apasionadamente las cosas de la vida. El momento de la muerte provoca un paroxismo de la pasión, traducido por las imágenes de las artes moriendo y, mejor aún, por sus comentarios. La representación colectiva de la muerte se alejó del modelo tranquilo y resignado de La Chanson de Roland. Se volvió dramática para expresar en adelante una relación nueva con las riquezas. (Ariès, 2011: 111).*

*Los ritos más elementales y laicos de los funerales más antiguos expresaban la pertenencia a un destino colectivo del que el hombre rico o poderosos no se separaba nunca del todo. En la segunda Edad Media, por el contrario, le sucedió una mezcla ambigua de apego feroz a las cosas y a la gente de la tierra, y de confianza patética en la asistencia de los sacerdotes, monjes y de los pobres, dispensadores del tesoro espiritual de la Iglesia. La posesión de esas riquezas indeterminadas, de la tierra y del cielo a un tiempo, daba a la vida, a cada vida, un precio nuevo. Se podría imaginar que ese precio era tal, que la muerte se convertía entonces en objeto de temor y de horror. (129).*

*La muerte, temor universal, tabú occidental.* En este apartado nos situamos ahora en la conceptualización de la muerte sesgada por la percepción cultural, con el objetivo de entender cómo esta concepción depende en gran manera de la educación cultural que recibimos, y con esto, tal vez con cierta ingenuidad, plantear la posibilidad de una reeducación desde la raíz cultural de cada ser humano.

Para Kübler-Ross (2006), la muerte siempre ha estado presente en nuestra historia como humanidad, y más allá, casi siempre de forma desagradable, “el miedo a la

muerte es un miedo universal, aunque creamos que lo hemos dominado en muchos niveles” (p. 18); diversas culturas comparten una idea negativa de la muerte, la mayoría se trata de culturas occidentales que no tienen una tendencia habitual a considerar la muerte como algo natural. “Creo que hay muchas razones por las que no se afronta la muerte con tranquilidad. Uno de los hechos más importantes es que, hoy día, morir es más horrible en muchos aspectos, es decir, es algo solitario, mecánico y deshumanizado” (p. 21). Lo dice en referencia a cómo en su práctica médica, tuvo la oportunidad de hacer contacto con algunas experiencias de muertes en lugares no urbanizados, donde la muerte es muy diferente a lo que ocurre en las ciudades.

Kübler-Ross (2006), deja en claro la relación que la conceptualización de la muerte tiene con la sociedad, una sociedad empeñada en evadirla o ignorarla, despersonalizada, donde un hombre mata a otro sin tener que mirarle a los ojos porque puede disparar a distancia. En tanto que la ciencia y la tecnología combinadas con la despersonalización de la muerte en la sociedad, han contribuido a la generación desmedida de destrucción a nuestro alrededor, en un primer nivel, el personal, el hombre reacciona de maneras bien definidas: como ya no es suficiente negarla, ahora intentamos desafiarla y salir vivos de ella. La muerte está siempre presente: en las guerras, en los medios, en la vida cotidiana y sin embargo, una continua y casi perpetua tendencia a su deshumanización en la que una sociedad, que en general teme a la muerte, es una sociedad que tenderá a la autodestrucción y donde probablemente la solución radique en empezar a ver nuestra propia muerte con aceptación y menos miedo.

La perspectiva religiosa no ha contribuido en mayor medida a la aceptación de la muerte, sino que, por el contrario, “el que [una persona] hubiera sufrido mucho aquí en la tierra sería recompensado después de la muerte según el valor y la gracia” (Kübler-Ross, 2006: 30), razón por la cual, la muerte conlleva un ingrediente de premio y castigo que complica la percepción natural de la muerte, en un contexto histórico en el cual el sufrimiento ya no es garantía de ir al cielo.

*Así como la negativa religiosa, es decir, la creencia en el significado del sufrimiento aquí en la tierra y en la recompensa en el cielo después de la muerte, ofrecía una esperanza y una finalidad, la negativa de la sociedad no ofrece una ni otra, sino que sólo sirve para aumentar nuestra ansiedad y contribuye a la destructividad y agresividad: nos hace matar para eludir la realidad y enfrentarnos con nuestra propia muerte. (...) y aunque podemos reírnos de la gente que pregunta si la viuda de una persona congelada tiene derecho a recibir los beneficios de la seguridad social o volverse a casar, los hechos son demasiado serios para ser ignorados. En realidad, muestran el grado fantástico de negación que necesitan algunas personas para evitar el enfrentarse a la muerte como a una realidad, y parece que ya va siendo hora de que los miembros de todas las profesiones y ambientes religiosos sigan una línea de actuación conjunta, antes de que nuestra sociedad se vuelva tan petrificada que tenga que autodestruirse. (Kübler-Ross, 2006: 31)*

Krishnamurti (2006) señaló, al ser cuestionado sobre el permanente temor del hombre hacia la muerte, que este miedo se relaciona principalmente con la realización personal y ésta a su vez, no termina nunca. Osho (2006), que también habló sobre la muerte y las religiones, señaló que “en realidad, Dios no es un centro de la búsqueda religiosa... el centro es la muerte. Sin la muerte no existiría la religión. La muerte es la que hace que el hombre busque e indague más allá en lo eterno” (p. 21). La tendencia es que los padres oculten la muerte a sus hijos, por no exponerles al conocimiento de la muerte y por no exponerse ellos a la curiosidad del niño y sus preguntas, el resultado es una muerte desconocida, lejana, en cementerios lejos de la ciudad como si nadie quisiera ni siquiera verlos porque algo que elude a la muerte es grosero que se mezcle con tanta vida, sobre todo en Occidente. Osho (2006) consideró a la muerte como el *último tabú*, después del sexo. Habló también del absurdo actuar de la gente ante el morir, adornamos y maquillamos al muerto, hay incluso personas especializadas en hacerlo, hacen parecer al muerto más vivo que cuando lo estaba, el muerto parece estar durmiendo, no parece estar como está: muerto. Y, además, llevamos el absurdo a otros niveles:

*En Occidente, la gente hace cosas absolutamente absurdas sobre la muerte. En primer lugar, no se lo dicen a la persona que ha de morir. Es una teoría asombrosa porque de esa manera esa persona permanece continuamente preocupada acerca de su vida, porque cree que va a vivir y todo el mundo pretende que va a vivir. (p.237)*

Osho (2006) tiene un planteamiento similar a Krishnamurti (2006), en cuanto a la regional entre Oriente y Occidente. Dicen que Oriente parece ya haber encontrado un mejor balance con respecto al temor universal de la muerte, mientras que Occidente muestra indicios de estar padeciendo una severa crisis que, de paso, ya es un gran problema, la sociedad vive de prisa porque vive solo una vez y al darse cuenta de esto, viven ligeramente porque no hay *más allá* que les motive a vivir diferente (Krishnamurti, 2006; Osho, 2006).

De alguna manera, Osho conjunta ambas ideas de Kübler-Ross (2006) y Krishnamurti (2006), mantiene la idea de que las religiones del mundo tienen la base de su fe en la búsqueda de una continuidad, pero, al igual que Kübler-Ross, señala que la decadencia de esta creencia en el más allá, es de alguna manera la responsable de que el hombre se esté autodestruyendo. La muerte ya no significa nada, el dolor mismo ha perdido sentido, el sufrimiento ya no es garantía de un futuro lleno de gozo, por tanto, la muerte se evade, se intenta dominar, se desafía y se deshumaniza.

Herrán (2011) habla de una sociedad inmadura y de escasa conciencia:

*Hemos de crecer más y mejor interiormente, quizá de la mano de una educación de la conciencia, ámbito aún inexistente. Una posible educación para la muerte podría ser uno de sus atrios, aunque la motivación inicial sea un atractivo morboso asociado a pensamiento débil, o precisamente por ello.* (p.27)

De esa inmadurez, dice el autor, se rescatan un par de hechos: por una parte, vivimos una percepción de la muerte etnocentrista, que distingue las muertes por tipos, de acuerdo a las características que le rodean, “por ello sentiremos de un modo muy distinto si un fallecido es de nuestra localidad, europeo, iraquí, estadounidense o afgano” (p. 27). Y por otro lado, también se percibe con diferencia cuando el factor tiempo está involucrado, la sensibilidad con la que reaccionamos, no es igual si no enfrentamos a una muerte actual que a alguna que haya sucedido en el pasado. Además, nos enfrentamos al tema desde una perspectiva dividida, a menudo incapaces de reconocer que no tenemos la razón, o más allá, que la razón podrían tenerla otros. Tenemos una percepción egocéntrica de la muerte que “confirma nuestra teoría de que el egocentrismo no es sólo una particularidad del niño de dos a siete años (J. Piaget), sino una característica normal en el adulto, y de que grandes sectores sociales no han superado el estadio preoperatorio” (Herrán, 2008, en Herrán, 2011: 28). El factor etnocentrista es importante cuando se plantea la posibilidad de educar para la muerte, puesto que ésta, idealmente, debería estar lejos de cualquier adoctrinamiento.

Del miedo -continúa Herrán (2011)- se pueden obtener algunas percepciones como bases una posibilidad real de educar para la muerte, como el hecho de que “la muerte une por el miedo que genera. Directamente, la muerte une más que el nacimiento (...) también por las invenciones y ocurrencias que a su costa se fabrican” (pp. 29-30). Y después, citando a Osho (2010, en Herrán, 2011), señala que probablemente estamos planteando mal la cuestión del miedo, porque tratamos de vencerlo cuando probablemente sólo sea cuestión de entenderlo. La mejor vía para dominar el miedo, es el conocimiento. La cuestión del miedo a la muerte es, a todas luces un miedo heredado. Ya Kübler-Ross (2005) señalaba la existencia de únicamente dos miedos inherentes al ser humano, el miedo a la muerte no figura en ellos; pero el miedo a la muerte, tal como hemos analizado, es un miedo de herencia familiar, histórica, cultural y, además, institucionalizado que permea en el ambiente.

## **LA MUERTE EN MÉXICO**

Osho (2006), mantiene la postura de que, en la actualidad, Oriente ve la muerte de manera muy distinta a Occidente. Taylor (citado por Varela, 2006) explica que, para

entender la forma de actuar de Occidente ante la muerte, hay que entender las ideas, creencias y actitudes cristianas.

Para comprender la perspectiva de Taylor (en Varela, 2006) hay que entender que plantea al cristianismo como una búsqueda de la relación de la persona con Dios a diferencia del budismo que se sustenta “de una larga disciplina de entendimiento de la naturaleza de la realidad, o la irrealdad” (p. 190). Taylor señala que el cristianismo no se acerca al tema de la muerte con tanta tradición como el budismo, por ejemplo. Especialmente en México, la cultura tiene un fuerte e histórico cimiento en el cristianismo, como veremos más adelante.

El autor profundiza más sobre las actitudes occidentales hacia la muerte considerando a Occidente como una región mayormente cristiana, una sociedad donde la muerte aparece en forma de leyenda y mitos centrados únicamente en la muerte del *otro*. Entre los siglos XIII y VXII Occidente parecía obsesionado con la muerte propia, hecho que cambió radicalmente en el Siglo XIX en que esta preocupación ya no es por *mi* propia muerte sino por *tu* propia muerte, por la del otro y además dice que el cristianismo:

*Elimina cualquier comprensión más profunda de la pérdida, el dolor o el mal, y tiende también a negar el diálogo. Nos conduce a una perspectiva en la que los seres humanos son libres y están totalmente solos. Esto ha conducido a una patología extraña e incómoda de las actitudes hacia la muerte en Occidente. Se ha hecho mucho más difícil afrontar la realidad completa de la muerte. (...) Nuestra imagen de la perfección de la naturaleza, o la felicidad, ha sido purgada de toda oscuridad y maldad. La juventud, la salud y la fuerza se han convertido casi en un culto. Los anuncios muestran bellos jóvenes brincando por las playas bajo el sol, y no existe maldad, muerte ni mala salud. Resulta problemático admitir la muerte y la pérdida (Taylor citado por Varela, 2006: 194).*

Taylor (en Varela, 2006) finaliza diciendo: “lo interesante es que una cultura ha borrado la muerte. Esto enlaza también con determinadas actitudes de la ciencia occidental moderna. (...) Lo veo en nuestra creencia de que podemos controlar las cosas” (p. 196).

México, por un lado, adopta la postura del mundo occidental a la que ya hicimos referencia, pero con un aspecto adicional, el valor histórico de pueblo conquistado que guarda en su pasado.

*Aunque parece que los aztecas se dedicaron a establecer algunas recompensas en el otro mundo por los actos terrenales, los pueblos mesoamericanos no veían la otra vida como una recompensa o castigo por las virtudes o pecados. En efecto, para los mayas, cuando los muertos finalmente llegaban a su destino, en Xibalbá, estaban destinados a disolverse en energía cósmica; Xibalbá significa “el lugar de los desvanecidos” (Lomnitz, 2006: 157):*

Los pueblos prehispánicos no tenían la concepción de otra vida después de la muerte como una continuación de la vida en la tierra, tenían el concepto de diferentes

escenarios a donde se iba al morir y a donde el viaje dependía de la edad del muerto o de las circunstancias de muerte. Llegados los españoles a territorio americano, éstos aprovecharon esas ideas para favorecer la conquista de los pueblos, vieron en esta forma de ver la muerte de los indígenas, una oportunidad de sometimiento. Tras el ambiente de destrucción y desolación que reinó con la llegada de los españoles, los indios no tenían nada más que lo que recogían de las ideas de los sacerdotes y sus represores. Los ritos funerarios también cambiaron, pasaron de un ambiente festivo de los indígenas a solemnes y represivos ritos españoles donde incluso el llanto era controlado y soltado en el momento adecuado; antes de la llegada de los españoles, la tradición indígena era festejar al muerto con comida, bebida, llanto y bailes, “para los pueblos indígenas, la embriaguez, el baile y los convites implicaban formas de comunicación con los espíritus” (Lomnitz, 2006: 165).

La forma que tuvieron de aprovechar esta concepción de los indios mexicanos sobre la muerte, fue en el control de sus ritos funerarios:

*Cuando los españoles introdujeron el entierro en las iglesias y los cementerios de las iglesias, los indios de los Andes [en el Perú] se molestaron mucho: para ellos, enterrar el cuerpo era equivalente a no permitir que el alma respirara; era una manera muy peligrosa de maltratar a los muertos. El resultado fue que frecuentemente los indios excavaban las tumbas que los frailes les imponían, exhumaban a sus muertos y los llevaban a sus machayes, donde se les atendía apropiadamente (p.167).*

Lo que Lomnitz (2006) señala es que, particularmente en México, provenimos de una civilización antigua donde la muerte era vista de una forma más natural y humana, y sobre todo de respeto, pero a partir de la llegada de los españoles los ritos que le acompañaban fueron identificados como una de las principales oportunidades para facilitar la conquista, una fusión de estas antiguas formas de proceder ante la muerte y las nuevas traídas por los españoles, lograron que los indios conservaran el festejo pero logrando eliminar los entierros de los muertos en los domicilios, esto fue lo que posteriormente se constituyó como el festejo del Día de Muertos, actualmente Patrimonio Intangible de la Humanidad, que a su vez ha convertido a la muerte en tótem de la sociedad mexicana, la que frecuentemente se caracteriza como humorística, alimentada por la imagen burlesca de José Guadalupe Posada, que ilustra frecuentemente la visión satírica de la muerte (López, 2010)

Lomnitz (2006) hace un recuento de cómo la muerte se ha ido arraigando a la cultura mexicana como ícono, “hacia el decenio de 1940, la muerte, en especial representación como un esqueleto juguetero, móvil y frecuentemente vestido, ya se había



convertido en un símbolo mexicano reconocible” (p. 24). Pero en general, el trato a la muerte del mexicano es de ligereza. La muerte en México es un ícono que ha dado pie a su representación principalmente en el arte y donde, además, queda de manifiesto que lingüísticamente hablando, en México hemos adquirido también la manera de tratarla indirectamente, la llamamos de muchas maneras: la parca, la calavera, la pelona, la catrina, la calva, la canica...; con una tendencia general a referirnos a esa relación de coqueteo y burla con que vemos la muerte sin aterrizarlo realmente a la muerte más real.

*Con todo, las imágenes de Rivera significan más que la posibilidad de la reconciliación nacional en la muerte: para él y para muchos otros de su época, los “días de muertos” y, más ampliamente, las actitudes de los mexicanos hacia la muerte parecen ser un ejemplar perfecto de la fusión cultural que ellos consideraban como la fuente misma de la nacionalidad mexicana. La proliferación de calaveras en los “días de muertos” y la abrumadora popularidad de las “lloradas de hueso” al lado de la tumba, con sus convites de mole y pulque, excedían en todo sentido las austeras y solemnes misas enlutadas que fomentaba la Iglesia en el Día de Ánimas (o de Difuntos) y, por el contrario, recordaban las fiestas dionisiacas de los aztecas. (Lomnitz, 2006: 44)*

Muy a pesar de este lado festivo de vivir la muerte, lo cierto es que la muerte aterroriza al mexicano tanto como a cualquier otra persona del mundo. Lomnitz (2006) maneja tres posturas que de alguna manera ya se han abordado y resumido aquí: por una parte, el mestizaje cultural de las festividades del día de muertos tuvo su auge porque a pesar de todo, los indios nunca tomaron en serio el cielo y el infierno como a los conquistadores les hubiera gustado, y por el contrario, sí tomaron con mayor seriedad la idea de una vida después de la muerte. Por otro lado, la concepción de la muerte en México se ha facilitado por la formulación artística que ha tenido y ha contribuido a la vulgarización de la anterior y, por último, la concepción que parece ser la más fuerte según Lomnitz (2006: 51):

*Los “días de muertos” de México tienen pocos elementos precolombinos o, si los tienen, no son importantes ya que, en el plano popular, es un festival católico que la gente siente profundamente, pero que su evolución más sobresaliente ha sido como una tradición inventada.*

Brandes, antropólogo investigador de la muerte en México señala (citado por Lomnitz, 2006: 53) que “en realidad, antes que promover la familiaridad con la muerte, los <días de muertos> niegan la muerte y, de esa manera, apoyan implícitamente las pulsaciones democráticas del presente, con su preocupación humanitaria por el valor de la vida”.

Hablamos entonces de una sociedad que, según dicen, insistimos en deshumanizar la muerte argumentando que no le tememos a la muerte por su singular manera de verla como un ícono cultural. No obstante, dicen algunos autores, la sociedad

mexicana es como cualquier otra sociedad moderna, que le teme a la muerte de igual que cualquier otra; donde las fiestas tradicionales y las muestras culturales que aluden a la muerte son parte del mestizaje cultural producto de su historia y, además, forman parte más que de una aceptación, de una negación de la muerte misma (López, 2010).

## **EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO Y LA EDUCACIÓN PARA LA MUERTE**

Nuestro sistema educativo, tanto a nivel local como probablemente los que predominan en otras partes del mundo, están primordialmente basados en objetivos que resultaron funcionales en una etapa de nuestra historia. La enseñanza escolarizada estaba limitada a las necesidades de las sociedades de la época, diseñada para que se aprendiera lo que era necesario para aquella actualidad (Ferguson, 2007). Sin embargo, algunos estudios demuestran la necesidad de un cambio de paradigma y la inclusión de otros temas en la currícula escolar. En los casos más extremos, los niños no están obteniendo los conocimientos más básicos, en otros, los conocimientos que obtienen son más complejos pero obsoletos.

Algunas carencias están saltando a la luz y con ello vienen de la mano las nuevas necesidades: “desarrollar en los estudiantes <<la confianza en sí mismos, la iniciativa, la amabilidad, la espontaneidad, la capacidad de valerse por sí mismos en una variedad de circunstancias, el valor, la creatividad, la responsabilidad y la alegría>>” (Código Educativo de California citado por Ferguson, 2007: 328). Ante el rápido avance de la revolución de la cultura y los elementos que la componen, es prácticamente imposible sentarse a esperar a que la burocracia reaccione y retome el sentido de la educación (p.328).

*El sistema educativo ha reaccionado con una lentitud de pesadilla frente al cambio operado en nuestras necesidades, mucho más lentamente que cualquier otra institución. A un coste cada vez más alto (...), las viejas estructuras no consiguen funcionar. No basta con sustituir el material o retocar los programas (p. 329).*

Entonces, el nuevo paradigma va más allá del simple rediseño de lo ya existente, puesto que lo existente contempla en general al ser humano de una manera parcial. El nuevo movimiento educativo se ha conectado de manera especial con otros cuyos ideales convergen. Es el caso de la transpersonalidad, basada en una rama de la psicología cuyo eje central es la capacidad de los seres humanos para trascender, para despertar, para ser autónomo, para cuestionar y explorar, para indagar y buscar el sentido de todo, para probar los límites, comprobar las fronteras y profundidades del ser (Ferguson, 2007). Se

trata de la educación de la conciencia de la que hace mención Herrán (1998, 2011), o al menos de los primeros pasos para llegar a ella.

*En contraste con la educación convencional, que pretende ajustar el individuo a la sociedad tal como existe, los educadores <<humanistas>> de los años sesenta sostenían que la sociedad debería aceptar a sus miembros como seres autónomos y únicos. La experiencia transpersonal apunta a un nuevo tipo de aprendiz y a una nueva especie de sociedad. Por encima de la auto-aceptación, fomenta la auto-trascendencia (Ferguson, 2007: 330).*

Si bien hablamos de una educación humanizada y humanizadora, la transpersonalidad forma parte de esta onda de tendencias surgidas a partir de las carencias que la educación tradicional presentaba y sigue presentando. De acuerdo a la postura de Ferguson (2007), más humana que las posturas tradicionales y más rigurosas que muchas otras alternativas, con el objetivo de educar a la persona entera; que además no necesita de la escuela mientras que la escuela sí necesita de ella. La educación transpersonal evoca a la continuidad del saber y no a su fragmentación en mira de la promoción de un aprendizaje verdadero más allá de la escolarización fragmentaria y simplista.

Este nuevo paradigma representa la lucha contra algunas razones que mantienen a la muerte en su estatus de tabú (Herrán, 2011: 36, adaptado):

- No está vinculada a una práctica Didáctica.
- Algunas otras disciplinas se encargan del tema, sin iniciativa de apoyarse en la Pedagogía, por desconfianza o por una cuestión de ego científico.
- Cuestiones de aspecto ideológico no compatibles con una consciencia educada.
- Mala prensa, resultado de la difusión errónea y continua de una imagen de la muerte poco favorecedora para su destabuización.
- Poco interés de los poderes fácticos por permitir una educación que despierte y eduque conciencias.
- El desconocimiento y el miedo se compaginan para mantener a la muerte como un tema que no se desea tocar.
- La evolución de la educación. Tal vez sea muy pronto, tal vez sea muy tarde, tal vez sea cada presente el momento apropiado.
- Carencia de formación adecuada para el profesorado-tutor y reconocimiento de la capacidad asociada del tutor para hacer el trabajo.

En secciones anteriores se ha abordado la educación, la Pedagogía y la Didáctica, el reto es proponer en qué parte de ellas cabe la muerte, por eso se habla de un nuevo

paradigma, porque es altamente probable que la vieja y tradicional educación no haya un lugar. Es frecuente encontrar la declaratoria, casi automática, de que la educación –lo vimos en algunas concepciones de Orientación- es preparar al ser humano para la vida. Pero lo cierto podría ser que, si no se educa para la muerte, tampoco se estaría educando para la vida. Herrán (2011: 39), citando a Verdú, señala:

*¿Qué sucede cuando las escuelas no nos dicen una sola palabra sobre el significado del sufrimiento, cuando ni se les ocurre hacer algún comentario sobre la muerte que nos aguarda? Y añade: Una enseñanza sin muerte es la muerte absoluta de la enseñanza, porque no tratar de lo que más importa descalifica a cualquier institución sobre el saber.*

Pero como bien dicen diversos autores, la educación curricular oficial, no contempla muchos de los temas importantes para la vida, por lo tanto, no contempla la enseñanza y más allá, la Didáctica de la muerte. Hasta hace unos años, la educación básica en México no contemplaba siquiera la etapa de muerte en temas institucionalizados como el ciclo de la vida. Por ello, la propuesta es por sí retadora y necesaria. Sin embargo, además de una reforma de fondo en los contenidos, la propuesta de un nuevo paradigma implica que los educadores también se involucren desde una perspectiva de progreso, dispuestos a romper esquemas obsoletos que ya no caminan con el mundo actual o que incluso podrían haber llevado al mundo mismo a lo que es hoy, y que por tanto, tampoco plantea un panorama alentador.

## **EL EDUCADOR PROGRESISTA QUE EDUCA PARA LA MUERTE**

En su carácter de propuesta evolucionista, pensar en una Didáctica de la muerte, requiere de educadores dispuestos, a veces a romper con sus propios paradigmas, lo mismo que dispuestos a adquirir algunos nuevos.

El perfil de educador progresista y para una educación centrada en la conciencia no es nada novedoso. Herrán (2012) da cuenta de su presencia desde la Edad Antigua. Freire (2012:101) habla de esto educadores afirmando que:

*la cuestión fundamental frente a la cual los educadores y las educadoras debemos están bastante lúcidos, así como cada vez más competentes, es que nuestros educandos son uno de los caminos de los que disponemos para ejercer nuestra intervención en la realidad a corto y largo plazo. En este sentido, y no sólo en este, sino también en otros sentidos, nuestras relaciones con los educandos, a la vez que nos exigen respeto hacia ellos, nos imponen igualmente el conocimiento de las condiciones concretas de su contexto, que los afectan. Tratar de conocer la realidad en la que viven nuestros alumnos es un deber que la práctica educativa nos impone: sin esto, no tenemos acceso a su modo de pensar y difícilmente podremos, entonces, percibir lo que saben y cómo lo saben.*

Nos guste o no, le guste o no a las instituciones, la muerte está presente y a menudo se presenta también como una necesidad en el contexto de los educandos. Por tanto, educar para la muerte, exige primero de la presencia de un educador dispuesto a darse cuenta de lo que ocurre a su alrededor, y contemplar a sus estudiantes como un ser multidimensional, que exige ser atendido en todo lo que en su contexto se presenta. Lo dijo también en su Pedagogía de la Esperanza:

*Lo que he dicho y repetido sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos -ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular- traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros (Freire, 2005: 110)*

Además de las características que ya se han presentado como implicaciones formativas para el educador humanista, profesional o paraprofesional, en el campo de lo que podría ser el ideal del profesorado involucrado en la Didáctica de la muerte, se propone considerar las características del educador progresista.

El educador progresista (Freire, 2012; Nascimento, 2002; Ferguson, 2007):

1. Está convencido de que su tarea supera la práctica de un mero docente.
2. Habla al educando y habla con él de forma armoniosa.

*(...) su práctica viene siendo cada vez menor, en su vida escolar cotidiana, que siempre somete a su análisis crítico, vive la difícil pero posible y placentera experiencia de hablarles a los educandos y de hablar con los educandos. [El educador] sabe que el diálogo sobre los contenidos a enseñar, así como el diálogo sobre la vida misma, si es verdadero, no sólo es válido desde el punto de vista educativo, sino que también es creador de un ambiente abierto y libre dentro del seno de la clase (Freire, 2012: 109).*

3. Es humilde: “la humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás”. Freire (2012) agrega: “La humildad nos ayuda a reconocer esa sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia” (p.75).
4. Es poseedor de amplio sentido común.
5. Es amoroso: “y amorosidad no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. (...), la educadora o el educador puedan sobrevivir a las negatividades de su quehacer” (p.77).
6. Es valiente y tolerante “para convivir de manera sana y respetuosa con las diferencias. Otras cualidades deberían de cultivarse y manifestarse, como “la

decisión, la seguridad, la tensión entre la paciencia y la impaciencia y la alegría de vivir” (p.80)

7. Es reflexivo, crítico y liberador.

8. Es abierto:

*Establece con su alumno una relación de resonancia, capaz de sentir sus necesidades, conflictos, esperanzas, y miedos inconfesados. Respetando siempre la autonomía del aprendiz, el maestro emplea más tiempo en tratar de ayudarlo a formular y resolver sus preguntas más urgentes, que en exigirle respuestas correctas. (Ferguson, 2007: 336).*

9. Es poseedor de una sana estima de sí mismo, “un ego con pocas necesidades, y una escasa necesidad de ponerse a la defensiva”. (p.336).

10. Domina el aprender a aprender, que “incluye aprender a ver las relaciones que existen entre las cosas. Por desgracia, nuestras escuelas no nos ayudan en esto, (...) porque indefectiblemente nos enseñan a no establecer conexiones. (p. 350)

Pensar en el diseño de un programa de actividades que permita la incorporación del tema de la muerte en educación infantil y adolescente, exige primeramente un análisis de estas etapas en la vida del ser humano, a la luz de la psicología evolutiva (Herrán, et al., 2000) y su relación con la muerte de acuerdo a los estadios de edad.

Piaget (1983: 50) señala que:

*Si la Pedagogía experimental quiere comprender lo que hace y completar sus constataciones mediante interpretaciones causales o <<explicaciones>>, es evidente que le será necesario recurrir a una psicología precisa y no meramente al sentido común. (...)*

*Cualquier método didáctico o cualquier programa de enseñanza, cuya aplicación y resultados han de ser analizados por la Pedagogía experimental, implica problemas de psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje y psicología general de la inteligencia.*

Por todo lo anterior, el educador progresista, deseablemente debería contar con todas las características que han sido citadas, pero también deberían ser adultos comprometidos con su propio aprendizaje, dispuestos a conocer de otras disciplinas auxiliares que le permitirán explorar nuevas oportunidades donde su intervención educativa es importante y necesaria.

*Sobre la actitud del educador hacia la muerte.* Herrán (2011) enumera algunos argumentos acerca de la influencia que tiene el concepto y la actitud de los educadores sobre la muerte, en su vida y en su práctica. En general, dice, las actitudes de cualquier persona apuntan a alguna de estas opciones: rechazo, indiferencia, importancia y educatividad. Las dos primeras parten de una base “dramática” sobre la muerte, mientras que las últimas dos permiten pensar en una evolución de la conciencia, como señala el autor. A partir de aquí, se plantean algunas realidades (Herrán, 2011: 52):

1. El concepto de muerte del educador o profesor condiciona su actitud formativa y formadora. La actitud del educador en torno al tema de la muerte está ligada y es proporcional a la conceptualización y aplicación que tenga de ella en su propia vida.

*Y la actitud será favorable cuando el concepto de muerte se asimile, además, a la percepción de una Pedagogía Innovadora, más fenoménica, natural, abierta, ligada a la vida, inevitable y formativa. Además, el grado de desarrollo profesional y personal permite esta actitud favorable e innovadora. Si así fuera, un proceso formativo encaminado a incrementar ese grado de conocimiento, reflexión, motivación, interiorización, madurez personal y complejidad de conciencia del profesorado sobre la muerte y sus posibilidades e implicaciones didácticas podría actuar como causa de un cambio de actitud capaz de transcurrir del tabú al imperativo educativo. (p.52)*

2. El concepto de muerte condiciona el modo de intervención, en caso de pérdida. Herrán señala los siguientes caminos que se activan en la manera en que los educadores intervienen.
  - a. Métodos evasivos o deslocalizadores: relegación o postergación, rechazo y reemplazo. (p.53)
  - b. Métodos tergiversadores o inventados: de ignorancia desconocida y de certeza inventada. En la primera no sabe que no sabe, en la segunda cree que sabe.
  - c. Métodos formativos o de conocimiento: desde la ignorancia reconocida y desde la conciencia o “conocer por autoeducación de la razón” (p.54).

De todas estas opciones, la última es la deseable de un educador que se sabe progresista y está consciente del impacto que tiene su práctica, que se centra en el niño y se aleja del *adultocentrismo* que impera en la educación. “Requieren de humildad, madurez, personal, alto grado de elaboración de la muerte en uno mismo, gran formación Didáctica, y adecuada coordinación entre padres y educadores” (p. 55).





# Pedagogía de la muerte aplicada

---

## DEFINICIÓN CONCEPTUAL

**L**a educación para la muerte de acuerdo a Herrán y Cortina (2007: 134) es:

*La comprensión e integración de la muerte en la comunicación educativa –escolar y social- y la formación de educadores (familiares, profesores, orientadores, etc.) para contribuir desde su desarrollo a la evolución de las personas como integrantes y cooperadores de la humanidad, desde propuestas didácticas adecuadas.*

Otra definición sobre este concepto es la que formula Concepció Poch (2009: 52):

*¿Qué significa educar para la muerte? Ante todo, tener una visión peculiar de la vida y del tiempo. Si las personas tuviéramos un tiempo infinito para disfrutar y padecer, no habría ninguna razón para llevar a cabo aquello que mañana también podríamos hacer. educar para la conciencia y la realidad del hecho de morir nos da a entender que cada momento de la vida es único e irrepetible y que el presente tiene su propio sentido, sin depender del futuro, porque ignoramos si habrá mañana.*

Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire (2000, 2001) y Herrán y Cortina (2006, 2007: 138) añaden que:

*Es preciso hacerla consciente y trabajarla en primer lugar desde un significativo cultivo o (auto)formación personal y profesional de los docentes, con el fin de elaborar desde ella, mejor que hacia ella; razonar con naturalidad, en vez de desde la parafernalia, las contaminaciones vivencias; comunicar con sensibilidad, no con sensiblería o insensibilidad; buscar el desarrollo del sentido reflexivo (crítico, autocrítico y transformador) de la vida -que falta le hace- y no la formación rápida del juicio fácil y el conocimiento disperso o enterrado, por la abundancia informativa de la desorientante posmodernidad.*

Y, además, Herrán (2011: 55) acota lo que considera que no es:

*La educación para la Muerte no es intervención psicológica en desastres y catástrofes, no es atención en cuadros de estrés postraumático (R. Ramos, A. García, y E. Parada, 2006), ni se ocupa de lo que corresponde una psicoterapia en casos de duelo no superado. Tampoco tiene que ver con la “enseñanza” basada en la creencia, la doctrina o los sistemas de identificaciones estructurados en torno a ismos. No es Psicología ni adoctrinamiento, sino nueva Pedagogía Aplicada. (...) Es un camino para conectar la educación ordinaria con la educación de la conciencia.*

Como se señaló con anterioridad, a partir de estas definiciones, en este trabajo se considera el concepto de educación para la muerte como:

- La comprensión e integración de la muerte en la comunicación educativa y social.
- La formación de educadores para contribuir a la evolución de las personas como integrantes y cooperadores de la humanidad, con estrategias didácticas adecuadas.
- Educar para la conciencia mediante la promoción de una forma de pensar que vea al tiempo y la vida como oportunidades únicas e irrepetibles.

- La autoformación personal y profesional de los educadores para que sus reacciones sean sensibles a las necesidades de los niños.

Y de manera adicional (Herrán, et al., 2000; Herrán y Cortina, 2008): la escuela como contexto, los docentes y los educadores deberían estar formados para saber responder de forma paliativa, desde la tutoría, ante un suceso de pérdida de los niños que educan y cuidan.

## **DIDÁCTICA DE LA MUERTE**

La práctica de la educación para la muerte en este trabajo -tal y como otros autores la han denominado- se concibe como Pedagogía o Didáctica de la muerte. Este ejercicio de educar sobre el tema de la muerte tiene por finalidad (Herrán, 2011: 56, adaptado):

- Partir de la universalidad de la muerte y de que ésta se presenta sin aviso, para sugerir la necesidad de preparar desde la serenidad y la conciencia la persona”, para esta llegada inevitable.
- La normalización de la muerte, que permita un proceder fluido y organizado, con los menores errores posibles, para que el ser humano desde etapas tempranas incorpore la muerte como parte de su vocabulario y vida sin correcciones posteriores innecesarias.
- Desarrollarse con perspectiva fenomenológica, “sin interpretación parcial o sesgada” (p.57).
- Definirse continuamente como una oportunidad de creatividad aplicada, “toda innovación supone desidentificarse y perder algo, y reidentificarse con una opción superadora” (p. 57).
- Plantearse como una acción formativa. Se ha dicho anteriormente que probablemente el concepto de formación sea el que mejor englobe lo que significa educar, por tanto, “cuando la Didáctica mira a la formación, lo hace hacia aquél desarrollo evolutivo, construido sobre la madurez personal y la mejora social” (p.57).
- Centrarse en el sentido de la vida hacia el futuro y tomando el sentido orientador de la muerte hacia la vida (Frankl, en Herrán, 2011: 58).

Los principios didácticos de la educación para la muerte dan luz a los educadores para orientar su práctica. Algunos principios de la educación para la muerte se resumen a continuación y están basados en el trabajo de Herrán (2011: 59-60, adaptado):

1. De acuerdo al nivel educativo, para la educación primaria, la educación para la muerte debería considerar: principios de clima social, motivación, creatividad, aprendizaje cooperativo, atención a la diversidad, trabajo en equipo y educación en valores, etc.
2. Por su naturaleza radical, debería incorporar los principios de coherencia y ejemplaridad. “Se trata de no solo centrarse en lo objetal (...), de evitar rodearse o de hacer *bypass* con uno mismo, y de cultivarse como instrumento esencial de la enseñanza del sí mismo” (p.60). Además, el principio de interiorización y evolución humana, “para su crecimiento personal y para cooperar en el mejoramiento de la humanidad”
3. Los principios específicos de la educación para la muerte, además deberían ser (p.p.60-61):
  - a. Calidez y claridad para la calidad. “El niño no precisa que se le engañe o tergiversar la realidad, sino que se le ayude a conocer”
  - b. Evitación de la falta de respeto a través del adoctrinamiento. “Cometeremos menos errores al educar para la muerte, si nuestras premisas no provienen de aquellas certezas donde, por angustia y por estética, se disfraza la razón”
  - c. Naturalidad y respeto didáctico, “a los descubrimientos y elaboraciones del niño y del adolescente siguiéndole desde atrás”.
  - d. Duda y autoconstrucción, “(...) para que todo lo que se le diga lo pueda poner en función de la construcción de un pensamiento propio, falible y mutable partiendo de que muchas veces lo más urgente es esperar”.
  - e. Flexibilidad y adecuación, que rige “el imperativo pedagógico de respetar el derecho a la diversidad de forma flexible y adecuada”.
  - f. Evaluación formativa global y mediata, desde la comprensión de que “la educación para la muerte es un ámbito formativo de desarrollo lento”, lo que implica que los tiempos de cada persona son variables y se rigen por

características personales propias del desarrollo, cuestión social, etc. Por lo tanto, “la observación sensible es indispensable”.

En la práctica, la Didáctica de la muerte requiere del uso de recursos didácticos apropiados, cuyos criterios de selección y utilización podrían ser los siguientes:

*1) Las necesidades didácticas de los alumnos. 2) Seguridad e higiene. 3) Adecuación a la diversidad. 4) Accesibilidad. 5) Inclusión en la programación. 6) La adecuación a la propuesta metodológica concreta. 7) Facilidad de utilización. 8) La flexibilidad de concepción y uso. 9) Fiabilidad en el uso. 10) Conocimiento previo del maestro/a. 11) Motivación, diversión, sorpresa y descubrimiento significativos. 12) Invitación a la adquisición de nuevos aprendizajes. 13) Inducción a la creatividad. 14) Variedad. 15) Calidad máxima. 16) Establecimiento de transferencias significativas. 17) Especial vínculo con la educación en valores y la transversalidad. (Herrán, 2011: 62)*

Y, además, de acuerdo a los criterios para la evaluación continua y final de los recursos didácticos:

*1) Grado de adecuación a alumnos y alumnas. 2) Grado de ajuste a objetivos y contenidos didácticos. 3) Interés y motivación suscitados en los alumnos y alumnas. 4) Dificultades y problemas suscitados desde ellos. 5) Modificaciones a que invitan, de cara a futuras situaciones didácticas. 6) Valoración de los alumnos y alumnas. 7) Valoración de los maestros y padres, en su caso. (p. 63)*

*Enfoques didácticos de la educación para la muerte.* De acuerdo a Herrán et al. (2000) y Herrán y Cortina (2008) la Didáctica de la muerte incluye tres orientaciones:

- a) Evolutiva: ligada a la evolución del universo, de la que forma parte la muerte sin definir con claridad un antes o un después, y que cabe concretarse en todos sus seres, incluidos galaxias, estrellas, planetas, especies, humanidades, historia, etc.
- b) Previa a una eventualidad trágica: este enfoque es preventivo y permanente. Incluye los procesos de aprendizaje de contenidos, descondicionamiento, desaprendizaje de miedos, prejuicios, mitos, etc., y reaprendizaje de conocimientos más complejos y conscientes.
- c) Posterior o paliativa: es circunstancial y la propuesta es  
*desarrollarlo desde la coordinación y el acuerdo de todos los agentes educativos (...), de un modo planificado, y con la máxima fundamentación. (...) desde la necesidad, la vivencia y la elaboración del niño, adoptándolos como referente y fuente de conocimiento del tutor para desarrollar su orientación. (p.66)*

Por ahora basta decir que esta propuesta se enfoca en el enfoque correctivo, paliativo o posterior a un evento de pérdida significativa, y para ello se apoya del acompañamiento educativo, mismo que se explica en un apartado posterior.

## ACOMPañAMIENTO EDUCATIVO

La eventualidad de la presencia de la pérdida en la vida de un niño es muy variada, es inevitable y suele tener tanta presencia como diferencias en los enfoques o perspectivas desde las cuales se aborda.

Herrán (2011: 87) conceptualiza el acompañamiento educativo como:

*Una tarea compartida centrada en la tutoría, que pretende ayudar, consolar, confortar y educar al acompañado desde el respeto didáctico. Se trata de una metodología que se muestra eficaz para ayudar a elaborar el duelo a corta distancia con personas cercanas que han tenido una pérdida significativa, especialmente si son alumnos.*

Así, el “acompañamiento educativo” (Herrán y Cortina, 2008) es la oportunidad para algunos niños de tener apoyo y orientación ante una eventualidad de pérdida. Esta práctica que se ejerce desde la participación de los agentes de orientación consiste en un conjunto de acciones para favorecer la elaboración del duelo y su ejercicio podría regirse por las siguientes pautas basadas en el trabajo de Herrán (2011: 72-76, adaptado) y recomendadas para los padres y familiares cercanos especialmente, pero que aquí se recomiendan para los adultos cercanos al niño, de manera general:

- Comprender que el niño participa desde su entendimiento y capacidad, acorde a la etapa de desarrollo en que se encuentra.
- Actuar con transparencia, claridad, objetividad y comunicación sensible; evitado engaños y “pactos de silencio”.
- Promover la congruencia en el entendido de que el niño se adapta a las acciones y ejemplos de su entorno.
- Admitir que es posible aprender del niño.
- Que se actúe desde las necesidades e intereses del niño.
- Entender que la seguridad emocional no implica la sobreprotección de los niños.
- Facilitar la expresión emocional, a escucha y la normalización progresiva.
- Evitar la estimulación, la represión, la interrupción de las expresiones del niño desde su vivencia. Además de otros errores como “relaciones ficticias”, “violentar su pensamiento mágico” o chantajear con la figura perdida.
- Promover la autovaloración del niño desde la aceptación y cariño incondicional.
- Confiar en los recursos del niño.
- Brindar atención permanente, en todos los contextos que involucran al niño.
- Ser coherentes entre todos los adultos o agentes de orientación que participan del acompañamiento.

- Privilegiar la atención emocional y contingente en beneficio del niño.

La expectativa de actuación de los diferentes agentes de orientación es muy variada y puede analizarse desde diferentes niveles de profundidad, pero en este contexto únicamente nos centraremos en los más cercanos al niño ante una eventualidad de pérdida, los tutores.

Mora (1998) define la acción tutorial como la orientación y ayuda que el educador puede brindar al niño, en paralelo a otras funciones propias de su rol como educador. Citando a Sánchez (p.24), Mora dice que la tutoría es “aquello que un profesor puede y debe hacer en el campo de la orientación con relación a los alumnos que le han sido encomendados”. Algunos autores identifican diferentes figuras capaces de efectuar la acción tutorial, en un contexto educativo se habla de la figura del profesor que realiza la orientación a nivel de aula, o incluso pueden tratarse de otros alumnos que asumen la tutoría de sus iguales. En otros contextos se habla de los padres o de familiares cercanos.

Desde la perspectiva de Herrán y Cortina (2008, en Herrán, 2011: 83), “los tutores preparados deben ser los profesionales preferentes del acompañamiento educativo desde la tutoría en situaciones de duelo”.

#### *Orientaciones para el Acompañamiento Educativo.*

Herrán (2011: 95, adaptado) propone algunas orientaciones desde las cuales considera podría efectuarse el acompañamiento educativo.

##### a. Fase pre-orientadora:

- a. Evitar autopreguntas inadecuadas para pasar a la autopregunta centrada en el otro. Pasar del ¿cómo debo actuar en esta situación?, al ¿cómo esta situación concreta de este niño en concreto, necesitan que se actúe? Las autorrespuestas válidas podrían darse en alguna de estas clases:

- No-centradas en el propio egocentrismo.
- Centradas en la propia conciencia.
- Centradas en el otro.
- Centradas en un conocimiento asimilable a la Didáctica de la muerte.

##### b. Fase orientadora:

###### a. Podría basarse en:

- Confianza en los procesos de Acompañamiento Educativo.
- Conocimiento del niño acompañado y de la situación.

- Claridad con el otro.
- Confianza en nuestro sentimiento, percepción e intuición.
- Confianza en el niño y en sus recursos.
- Humildad o disposición a aprender.
- Comunicación desde el “distanciamiento empático” para: reconocer nuestras: limitaciones, fuerzas, posibilidades; mantenernos receptivos, objetivos y equilibrados; respetar las emociones sean agradables para nosotros o no; seguirle desde atrás y favorecer su autonomía.

b. Las pautas orientadoras para esta fase, podrían ser:

- Asegurarse de que se es una persona idónea para realizar el acompañamiento.
- Brindar oportunidades de expresión en un ambiente seguro.
- Permitir la expresión emocional.
- Comprender los miedos del niño.
- Dedicarles tiempo.
- Comunicar seguridad afectiva y fiabilidad.
- Garantizar la confidencialidad.
- Animarles a seguir adelante.
- Comunicar una expectativa de “familia unida”.
- Favorecer la expresión elaborada y creativa del sentimiento y la vivencia.

Herrán et al. (2000: 195, adaptado) refieren las siguientes pautas de actuación para padres, maestros, y equipos de orientación educativa y psicopedagógica:

- Coordinación de todas las partes involucradas para desarrollar una atención compartida.
- Coherencia para evitar contradicciones, respetándola versión e intención de los padres.
- Serenidad para evitar engaños, tergiversación de la realidad y uso de eufemismos.
- Fluidez para reducir atascos en cualquier fase.
- Objetividad sin proyectar los sentimientos propios en los del niño.
- Expresión y escucha de las emociones sin interrumpirlas, estimularlas, reprimirlas, etc.
- Respeto a las actitudes y tiempos del niño.

- Generosidad para hacerle ver al niño que es valioso y aceptado por ser él mismo.
- Atención permanente.

## **EJEMPLOS DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN Y DIDÁCTICA DE LA MUERTE DESDE EL ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO**

Como antecedente a esta investigación, se ha podido reconocer la existencia de algunos programas de acompañamiento en lo que por ahora denominaremos como enfoque paliativo y correctivo de la Didáctica de la muerte, y que basan su práctica en fundamentos de Orientación Educativa apoyándose de la figura del tutor.

### *Organizaciones No Gubernamentales.*

*Rainbows for all children.* Tiene su origen en Estados Unidos de Norteamérica y actualmente presencia en 16 países, pero en México no figura de manera presencial. De la mano de Suzy Y. Marta, iniciaron atendiendo a niños por situaciones de pérdida por muerte, divorcio, desplazamiento y trauma. En modalidad de programa semanal, la organización atiende a niños que clasifican en tres tipos de grupos de acuerdo a su edad o momento de desarrollo entre los tres años y adolescentes avanzados en educación media. Los programas de Rainbows tienen una duración de aproximadamente tres a cuatro meses. Además, tiene una plataforma de formación para educadores profesionales y paraprofesionales que desean ejecutar los contenidos de Rainbows en sus propios contextos.

Parte de las políticas de atención de esta organización es manejarse como una institución sin fine de lucro, que atiende a todos los niños sin distinción de ningún tipo, pero principalmente económica. Además, pone al alcance de cualquier adulto la oportunidad de formarse en temas de acompañamiento al no pedir requisitos previos para acceder a su plataforma educativa.

*Tragedy Assistance Program for Survivors (TAPS).* Es una organización que lleva a cabo un programa de acompañamiento especializado para las familias sobrevivientes de los militares desplegados en conflictos bélicos y que causan baja en consecuencia a su actividad militar. El programa de TAPS se basa en diferentes modalidades de acompañamiento como grupos de apoyo, asesoría emocional individual, campamentos para socialización, carreras deportivas y algunas otras actividades de conmemoración.



TAPS también brinda la posibilidad de acceder a una plataforma educativa que permite que educadores profesionales y paraprofesionales se formen como facilitadores del acompañamiento. TAPS no se enfoca únicamente en niños sino que incluye a familias completas en diferentes actividades de su oferta.

Además, la organización también enfoca esfuerzos en la difusión de información para todo tipo de público mediante publicaciones como revistas y otros medios, de forma periódica.

*Publicaciones especializadas en programas de acompañamiento en duelo y acompañamiento educativo.*

- Heegard, M. (1988). *When someone very special dies*. U.S.A.: Woodland Press.

Es una publicación en formato de cuadernillo de actividades diseñado por Marge Heegaard. El libro no establece un periodo de tiempo específico de elaboración, pero está dirigido a padres y otros adultos que acompañan a niños que atraviesan una pérdida.

- Herrán, A., González, I., Navarro, M., Bravo, S. y Freire, M. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. España: Ediciones de la Torre.

Es una publicación que parte del trabajo de Herrán et al. (2000), donde se narra la experiencia de investigación acción con la implementación de algunos recursos didácticos de Pedagogía de la muerte en un enfoque preventivo. En una segunda parte del texto, los autores realizan propuestas de respuesta paliativa ante la pérdida y en general, recursos para abordar el tema de la muerte con niños. Es el primer texto sobre el tema publicado para profesionales de la educación infantil.

- Herrán, A. y Cortina, M. (2006). *La muerte y su Didáctica: manual para educación infantil, primaria y secundaria*.

Es un trabajo ambicioso, publicado como manual y destinado a la educación de niños y adolescentes de todos los niveles educativos preuniversitarios. Fue reconocido con una mención en el Premio Aula al mejor libro de educación de 2006 por el Ministerio de Educación y la Fundación Caja de Madrid. Su segunda edición incluye casos concretos en los que se trabajó con la metodología del Acompañamiento Educativo.

- Poch, C., y Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo. Reflexiones, testimonios y actividades*. España: Paidós.

Este trabajo tiene una visión más teórica y hacia la segunda mitad aborda algunas propuestas didácticas para la incorporación de la muerte en la educación. Se constituye como una base teórica que abre la posibilidad de generar recursos enfocados en la Didáctica de la muerte.

- Baxter, G. y Stuart, W. (1999). *Death and the adolescent. A resource handbook for bereavement support groups in schools*. Canada: University of Toronto Press Incorporated.

Ambos autores figuran como orientadores escolares, y organizan una serie de pautas orientadoras para la formación de grupos de escucha en el contexto escolar y específicamente para el trabajo con adolescentes. El trabajo se divide en una parte teórica sobre el duelo y sus manifestaciones; y en la segunda mitad, la narración de estudios de casos sobre lo sucedido en sus programas de acompañamiento.

- Barnard, P., Morland, I. y Nagy, J. (1999). *Children, bereavement and trauma. Nurturing resilience*. Reino Unido: Jessica Kingsley Publishers.

Los autores brindan la experiencia personal dirigiendo programas de acompañamiento a niños con bases en educación y Orientación. El texto dispone de un capítulo titulado *Uso del modelo de educación para desarrollar la resiliencia en niños de casas hogar en un contexto de trabajo de duelo*. Su exposición de ideas se basa en una serie de informes de diferentes temáticas en torno a la activación de programas de acompañamiento educativo.

- *Sesame Street Workshop: Grief*.

Es una serie de recursos desarrollados por los creadores de la serie infantil Plaza Sesamo, en los cuales abordan temas de duelo que presentan en materiales audiovisuales para dar alivio emocional a los niños. El programa está dirigido a los padres y cuidadores de niños que pasan por una pérdida y el material multimedia y actividades didácticas están enfocados en los niños.

## Capítulo tercero

# **Diseño y desarrollo metodológico**

---



## Enfoque cualitativo de investigación

---

**E**l concepto de método científico se refiere a la forma, camino o sendero (Buendía, Colás y Hernández, 1998), en que se procede en una serie de pasos sistematizados, de acuerdo a estándares que, en principio, “respetan los principios de la ciencia” (Giroux y Tremblay, 2008:17); valiéndose de herramientas y técnicas para dar solución a un problema de investigación (Buendía et al., 1998).

Para este trabajo, entenderemos como método la manera en que se tratará de tener certeza sobre las herramientas que se han empleado para reunir la información pertinente en respuesta los objetivos de esta investigación. Incluyendo la selección de estas herramientas, su utilización y el análisis de los datos recolectado y la relación o relaciones entre sí. La metodología, en concreto, se refiere al: “conjunto de postura en relación con la elección de los métodos de investigación y de las técnicas de recolección y de análisis de datos” (p. 25).

Este camino o sendero, como lo denominan Buendía et al. (1998), suele tomar formas diversas de donde se distinguen dos enfoques, del cual se ha seleccionado el enfoque de tipo cualitativo de donde habremos de diferenciar el enfoque y la técnica. La elección para esta investigación es el enfoque cualitativo, que por una parte se vale del diseño fenomenológico y el estudio de casos múltiple; y por el otro, del diseño de evaluación.

El enfoque de investigación de carácter cualitativo se centra en la experiencia humana. Tal como señala Martínez (2011: 11):

*(...) posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y del orden social. Percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible para todos los participantes en la interacción social.*

La investigación cualitativa permite al investigador trabajar con el contexto naturalista, es decir, sin necesidad de modificarlo o adaptarlo a las necesidades de la investigación. La intención primaria de esta investigación al seleccionar el método cualitativo es profundizar en la comprensión del objeto de estudio investigado mediante la recolección de información de los participantes, conservando cuanto sea posible las características naturales del contexto en que se desenvuelve y en donde se suscitan las situaciones que interesan para el cumplimiento de los objetivos propuestos. Se propone

como eje rector el respeto a los tiempos de cada participante, perspectiva humanista per sé, característica mencionada en la cita de Martínez Rodríguez (2011).

El interés de este trabajo está en la posibilidad de obtener aquellos datos con la capacidad descriptiva y la factibilidad interpretativa que permita considerar: acciones, lenguajes, hechos relevantes y la correlación de todos estos con la amplitud del medio en que se originan, en “el lenguaje de los sujetos” (p.15), por encima del registro numérico o cuantitativo. Las palabras de los sujetos de investigación son cruciales en la transmisión de lo que simboliza la experiencia para ellos, palabras que posteriormente se convierten en los hallazgos de la investigación. Los rasgos, las similitudes, las diferencias, entre sujetos, constituyen la materia prima de las explicaciones, hallazgos y conclusiones que se desarrollen en el curso de la investigación. La orientación de la investigación cualitativa es primordialmente indagatoria con acentuación holística: “que requiere de la consideración de una amplia variedad de contextos temporales y espacial, históricos (...) culturales, sociales y personales (Schwandt, 1994, citado por Stake, 2007).

#### **DISEÑO DE INVESTIGACIÓN FENOMENOLÓGICO HERMENÉUTICO**

El enfoque fenomenológico hermenéutico permite la realización de la finalidad intrínseca de este trabajo: la documentación de la vivencia de los participantes y la profundización de la experiencia de éstos en su presencia en el mundo (Buendía et al., 1998). El objetivo subyacente de este trabajo es extraer y describir la esencia del fenómeno investigado, la fenomenología permite el estudio de esta experiencia mientras que la hermenéutica lo que permite es su interpretación.

Dado lo anterior, el papel fundamental del investigador en este contexto de investigación es el de recolectar “las manifestaciones orales o escritas de los sujetos [que] serán los principales medios y recursos (...) para descubrir la estructura de los significados e iluminar la comprensión de las acciones” (p. 233).

#### **LA COMPRENSIÓN CON PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA**

El interés esencial de la investigación a partir de la comprensión fenomenológica es el estudio del sentido, la orientación y liberación de la acción humana de los sujetos participantes (Martínez, 2011). Ricoeur (2000: 201) señala que “el gran descubrimiento de la fenomenología sometida al requisito de la reducción fenomenológica, sigue siendo la intencionalidad, es decir, en su sentido menos técnico, la primacía de la conciencia de algo sobre la conciencia de sí”.

De acuerdo a Colás citando a Morse (1994, en Buendía, Colas y Hernández, 1998: 229) “la fenomenología desde una posición epistemológica, enfatiza la vuelta a la reflexión y a la intuición para describir y clarificar la experiencia tal como ella es vivida, y se configura como conciencia”. La fenomenología en su fin último puede resumirse según las palabras de la autora en el siguiente fragmento:

*El método fenomenológico caracteriza actualmente un estilo de filosofía en base a descripciones de vivencias. Las investigaciones en esta línea tratan de profundizar en el problema de la representación del mundo y a su vez la presencia del mundo en el hombre. Por ello se trabaja en base a un lenguaje descriptivo que tiene el propósito de hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión y así descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos. (1998: 229).*

Más adelante señala, citando a Tech (1990, Colás en Buendía et al., 1998: 231):

*Las investigaciones fenomenológicas estudian vivencias de la gente, se interesan por las formas en las que la gente experimenta su mundo, qué es lo significativo para ellos y cómo comprenderlo. (...) Los resultados comunes y únicos en los individuos estudiados permiten al investigador extraer a esencia del fenómeno. El resultado es una descripción de la estructura general del fenómeno estudiado.*

Retomando la definición y la postura de Ricoeur (2000), de quien Melero (1993: 69) señala que la fenomenología de Ricoeur es una “fenomenología del cuerpo [que conduce] a un análisis de la distinción entre lo subjetivo y lo objetivo” En este trabajo la experiencia de los sujetos de investigación es vital, así como la representación simbólica que estas vivencias ocupan en sus vidas, así también como el lugar propio que el hombre ocupa en su contexto. La descripción de esta interacción del hombre, el símbolo y su lugar en el mundo es lo que nos interesa. El entendimiento del sujeto de investigación parte de esta interacción que no se puede concebir una sin la otra. Es en esta parte en la cual tiene lugar la hermenéutica, que en palabras de Melero (1993) y en relación al enfoque fenomenológico de Ricoeur (2000):

*La hermenéutica va, más allá de la fenomenología. Pero al mismo tiempo la fenomenología se funda en una actitud hermenéutica, de modo que se puede hablar de <<fenomenología hermenéutica>>. La fenomenología abre el camino hacia el <<sentido>> que la hermenéutica conquista mediante la pertenencia y la distancia. (p.70)*

## **LA INTERPRETACIÓN CON PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA HERMENÉUTICA**

Hermenéutica, en su conceptualización significa interpretación, “como método de investigación parte de la tesis de que la experiencia vivida es esencialmente un proceso interpretativo. (...) como metodología de investigación es una forma de tratar sistemáticamente la interpretación” (Colás en Buendía et al., 1998: 231).

De acuerdo a Dilthey (citado por Martínez, 2011: 17), en el proceso interpretativo con bases en la hermenéutica:

*La experiencia humana depende de su contexto y no se puede descontextualizar ni utilizar un lenguaje científico neutral. Se entiende que en la construcción de conocimiento se da una interacción entre el sujeto que estudia, que investiga y el objeto estudiado. La investigación cualitativa busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva. Por esto en los estudios cualitativos se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores.*

El valor de este enfoque, nos dice Colás (en Buendía et al., 1998: 230), se encuentra en que permite “entrar en una comprensión de nosotros mismos y de aquellos que consideramos responsables pedagógicos”.

Melero (1993, p. 72, adaptado) retoma la hermenéutica planteada por Ricoeur y señala algunas claves de su pensamiento:

- La hermenéutica de la sospecha, es la arqueología del sujeto, quien voy a ser y quien quiero ser. “La interpretación de la cultura que entra en conflicto con otra interpretación global del fenómeno humano” (p.72).
- La hermenéutica de la reflexión, a todo ser absoluto, “a toda otología definitiva” (p.72).
- La hermenéutica de la ficción y la realidad, “decir la verdad por medio de la ficción: <<Presenta a los hombres como actuando y todas las cosas como en acto>> (p. 72).

Según lo anterior, aun cuando existe siempre el objetivo implícito de lograr un resultado con posibilidades de aplicarse a una variedad de contextos, tanto en la comprensión como en la interpretación de los datos, e incluso en las formas de acercamiento al sujeto de investigación y su realidad, debe siempre anteponerse la relación de éste con su contexto inmediato. De acuerdo a esto, en este trabajo se considera como factor de suma consideración el contexto social en el que se ha desarrollado y por tanto, se procuran las características descriptivas de la realidad social en que han sido recogidos los datos. Siguiendo con la visión que Manen (Colás, 1990, en Buendía, 1998: 230) que “articula fenomenología, hermenéutica y semiótica [donde] la investigación se plantea como un proceso de reflexión textual que contribuye a la comprensión de la acción práctica”.

## **DISEÑO DE INVESTIGACIÓN DE ESTUDIO DE CASOS**



En la elección del diseño que habrá de seguirse en el curso de una investigación desde una orientación interpretativa, existe una diversidad de opciones subyacentes al enfoque cualitativo. De esta variedad se eligieron dos métodos para este trabajo: el estudio de casos múltiple y la evaluación de programas. La elección del método de orientación interpretativa es la manera de justificar y fundamentar los procedimientos de los que se vale la investigación para cubrir sus objetivos (Colás en Buendía et al., 1998).

Martínez (2011: 30), define el estudio de casos señalando que “se define como una investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad; que es visto y analizado como una entidad. Otros la consideran un método para aprender de una instancia compleja, que se entiende como un todo, teniendo en cuenta su contexto”. Colás (en Buendía et al., 1998) citando el trabajo de Stake señala tres variaciones del estudio de casos: a) Estudio de casos intrínseco, b) Estudio de casos instrumental y c) Estudio de casos colectivo.

En esta investigación se decidió considerar la opción de estudio de casos colectivo que Colás (1998: 257) define de la siguiente manera:

*Estudio de casos colectivos. Se estudian varios casos conjuntamente con objeto de indagar dentro del fenómeno, la población y las condiciones generales. Los datos obtenidos no siempre manifiestan características comunes. Pueden ser redundantes o variados, similares o distintos. Se eligen porque se piensa que la comprensión de ellos llevará a un mejor entendimiento teórico, al ser más extensiva la recogida de información.*

De acuerdo al trabajo de Stake (2007) el estudio de casos goza idealmente de las siguientes características: es reflexivo, paciente, flexible, ético en la precaución y ético en la interpretación, empático y no intervencionista. Se aclara entonces que el método de estudio de casos colectivo o múltiple fue seleccionado a partir de la posibilidad de acercamiento a diferentes individuos o grupos de individuos cuyas características convergen en algunos aspectos similares, lo mismo que difieren o presentan múltiples variantes que enriquecen y favorecen la generación de asertos con miras a convertirse en posibles generalidades.

*Se considera que el caso, la actividad y el suceso son únicos, a la vez que comunes. La comprensión de cada uno de ellos exige comprender otros casos, otras actividades y otros sucesos, pero también comprender la unicidad de cada uno. (p.47)*

. Siendo el tema que ocupa a esta investigación amplio y con el objetivo de elevar las posibilidades de generar resultados útiles para otros contextos, se tomó la decisión de trabajar con este método que permita la triangulación, no sólo con la teoría adicional sino con la correlación y comparación entre ellos.

## **FORMULACIÓN DE GENERALIZACIONES EN EL ESTUDIO DE CASOS**

Stake (2007) señala que la posibilidad de formular generalizaciones a partir de un estudio de casos de carácter múltiple, radica, de alguna manera, en otros pasos del proceso que van desde la misma selección de los casos con los cuales se trabaja. Selección que deberá hacerse primordialmente instrumental.

*La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras (...) En un estudio instrumental, algunos casos servirán mejor que otros. Algunas veces un caso –típico- funciona bien, pero a menudo otro poco habitual resulta ilustrativo de circunstancias que pasan desapercibidas en los casos típicos. (p. 17)*

En este sentido, la posibilidad de formular resultados generalizables parte desde la forma en que se seleccionan los casos en los cuales se privilegia la “máxima rentabilidad” de la información, así como la “facilidad al abordarlos y “donde nuestras indagaciones sean bien acogidas” (p.17). El método de estudio de casos múltiple o colectivo permite que la generalización se vaya perfeccionando “sin llegar a ser una generalización nueva, sino una modificada” (Stake, 2007: 19) conforme se avanza en su análisis. Aunque la producción de generalizaciones en una situación deseable en la investigación, no es una prioridad en este método donde ésta radica principalmente en la comprensión de los casos que se han seleccionado. El avance en el acercamiento a ellos es lo que eleva la confianza tanto del investigador como de sus lectores, lo mismo que su aplicabilidad en otros contextos o situaciones. Como señala Stake (2007), esta situación es válida y común en investigación.

## **SOBRE LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

La interpretación es uno de los aspectos que se consideran fundamentales en la investigación. En este aspecto, refiere Stake (2007) la presencia del investigador lleva un peso importante. El papel del investigador debe ser el de “alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar no sustanciar esos significados” (p. 21).

En este trabajo se ha priorizado la posibilidad de mantener una interpretación fundamentada en los asertos derivados de la instrumentación seleccionada; asertos sustentados mediante la acreditación de pruebas. Un aserto es una observación con bases para ser considerado una generalización.

*Para los asertos nos servimos de formas de comprender que pueden ser el resultado de una mezcla de experiencia personal, estudio y asertos de otros investigadores. (...) Es costumbre que el investigador goce del privilegio de aseverar lo que considere significativo como resultado de sus*

*investigaciones. En sus informes y en sus estudios aparecerán los hallazgos estrictamente determinados y los asertos aproximadamente determinados.*

*(...) el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede. (p. 23)*

El abordaje de los casos de carácter instrumental antepone como prioridad los temas que han derivado en la selección de determinados casos y no de otros. En este trabajo hemos hablado del método de estudio de casos múltiple de carácter instrumental. Es decir, el o los temas son dominantes, iniciar el análisis del caso con base en los temas y terminar con base en ellos, es prioridad.

*Los temas nos llevan a observar, incluso a sonsacar, los problemas del caso, las actitudes conflictivas, la compleja historia de las preocupaciones humanas. Los temas nos ayudan a traspasar el momento presente, a ver las cosas desde una perspectiva más histórica, a reconocer los problemas implícitos en la interacción humana. (Stake, 2007: 27).*

En el curso de este trabajo los “temas”, continuando con la denominación que realiza Stake (2007), iniciaron como temas éticos que el investigador determinó desde el exterior, desde la experiencia y conocimiento previo, así como a partir de la revisión de la literatura. Conforme el avance, los temas éticos evolucionaron hasta constituir los temas émicos que “son los temas de los actores, de las personas que pertenecen al caso. Surgen desde dentro” (Stake, 2007: 29).

El trabajo aquí desarrollado ha partido desde los convencionalismos que comúnmente maneja la literatura y teoría existente con respecto a la muerte y el duelo para converger y delimitar en lo importante, de esta manera, la correlación entre los temas orientadores de un inicio y los temas que cobraron importancia a partir de la instrumentación, es una suerte de dinámica dialógica a medida en que se favorecía la comprensión de los casos estudiados.

El proceso natural de la investigación provocó que algunos temas cobraran mayor atención que otros, algunos temas lo exigen conforme el estudio de cada caso avanzó y fueron adquiriendo mayor complejidad e interés. Así también, esta diversidad enmarcó la particularidad de cada caso estudiado. No obstante, en la interpretación de los resultados se busca la posibilidad de buscar el equilibrio entre la generalización y la individualización. Esta evolución metodológica puede resumirse en el siguiente esquema.

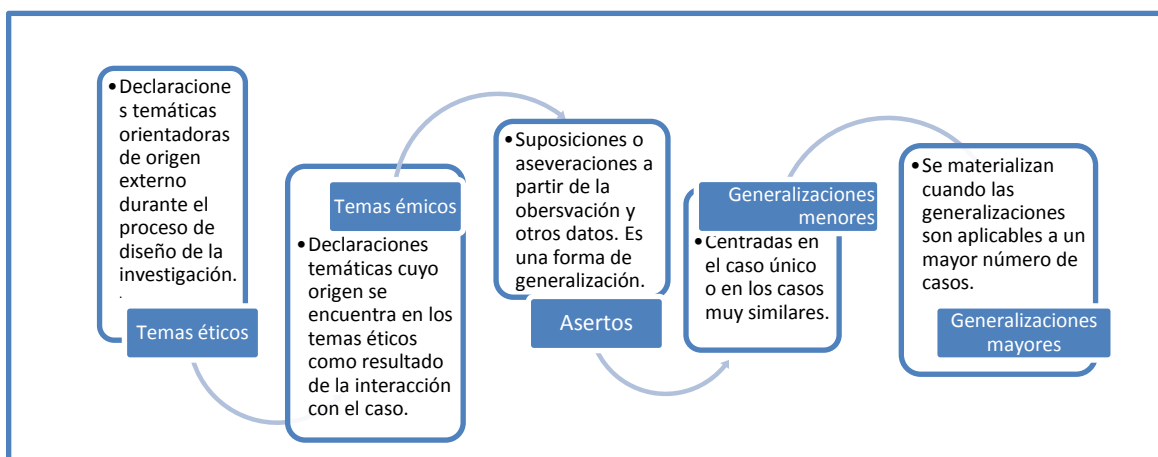


Gráfico no. 3. Proceso de evolución de los temas orientadores hacia la interpretación.  
Basado en Stake, R. (2007). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata

## ACLARACIONES SOBRE LA FLEXIBILIDAD EN EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: EL ENFOQUE PROGRESIVO

La investigación de tipo cualitativo podría ser vista como una “investigación viva” cambiante, evolutiva y por lo tanto flexible. Donde:

*A mitad del estudio, el investigador de casos puede modificar o incluso sustituir las preguntas iniciales (...) Si las primeras preguntas no funcionan, si aparecen temas nuevos, se cambia el diseño. Malcolm Parlett y David Hamilton lo llamaron enfoque progresivo”. (Stake, 2007: 21)*

Por tanto, en esta investigación no ha sido excepción al enfoque progresivo, la evolución del diseño conforme se avanzó en la comprensión de los casos favoreció y elevó las posibilidades de llegar a generalizaciones mayores al final del proceso.

## DISEÑO DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

La evaluación de programas ha sido un método importante en el diseño de esta investigación; forma parte, además, de las herramientas de las que suele echarse mano en los procesos de Orientación Educativa. Martínez Mediano (2013) señala a la evaluación de programas como una disciplina:

*(...) que orienta la elaboración de los programas sociales y educativos, clarifica los procesos y las metas de la evaluación, comprueba su realización práctica y resultados, asesora en la mejora de los programas y contribuye, en definitiva, a la construcción del conocimiento (p. 76).*

Pérez Juste (2000) aterriza la evaluación de programas como metodología educativa al señalar, en primera instancia, a la educación como sujeto de investigación, hecho que justifica su abordaje dentro de la investigación evaluativa, por ser una

disciplina compleja y “donde la diversidad y hasta su irrepitibilidad [de los seres humanos] deben ser siempre tomadas en consideración” (p. 264), razón por la cual debe estar en continuo análisis y evaluación. Señala, además, que:

*La evaluación de programas es una actividad metodológica que admite, al menos a los efectos expositivos, dos polos separados por un continuo de actuación: la acción reflexiva, ordinaria, de cada profesor o educador sobre su programa, entendido como plan al servicio del logro de sus metas educativas, y aquella otra llevada a cabo por expertos mediante la aplicación rigurosa de metodologías de diferente naturaleza y alcance, destinada a la evaluación de proyectos y programas de intervención social (...) de gran amplitud, complejidad y duración. (p.264)*

Por tanto, la investigación evaluativa resulta propicia para el desarrollo, implementación y evaluación –sobre todo- de un proyecto educativo sobre la muerte, que resulte amplio, complejo y de duración prolongada. La investigación de carácter evaluativo, dice Pérez Juste (2000), sirve entonces para dos aspectos: para evaluar en primera instancia y para el desarrollo de nuevas teorías. Ambos procesos a llevarse a cabo en esta investigación; y por tanto, su utilidad y aplicación son innegables.

En lo que a terminología se refiere, definimos programa como el “plan sistemático diseñado por el educador como el medio al servicio de las metas educativas” (Pérez Juste, 2000: 268) tanto durante su desarrollo como su evaluación.

Entendemos como evaluación a:

*...la valoración, a partir de criterios y referencias pre especificado, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizado, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora (Pérez Juste, 1995, 2000: 269).*

Por consiguiente, podemos definir a la evaluación de programas como el desarrollo y la valoración de un plan educativo sistemático, cuyo proceso se lleva a cabo de acuerdo a criterios específicos, a partir de lo cual es posible la toma de decisiones en beneficio del mismo programa. Tejada (2004) define la evaluación de programas como un proceso sistemático de recogida de información que implica un juicio de valor, orientada hacia la toma de decisiones.

Pérez Juste (2000) clasifica la evaluación de programas en cuatro dimensiones:

- Primer momento: evaluación del programa en cuanto tal.
- Segundo momento: evaluación del proceso de implantación del programa.
- Tercer momento: evaluación de los resultados de la aplicación del programa.
- Cuarto momento: institucionalización de la evaluación del programa.

Tejada (2004), a su vez, la clasifica de la siguiente manera, según la finalidad de cada etapa:

- Diagnóstica: es la etapa inicial y está destinada a la evaluación del contexto.
- Formativa: es la etapa continua, enfocada en la optimización del programa y la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Final: etapa final destinada a verificar la valía del programa y a su aceptación o rechazo.

Un cuarto momento, el evaluativo, se ubica de manera variable y flexible ya sea al final o al inicio de cada una de las etapas anteriores.

Lo que podemos observar, de los teóricos que han desarrollado el tema, cada uno clasifica el desarrollo de la investigación evaluativa según su modelo. Para efectos de esta investigación, tomamos la teoría de la que habla Tejada (2004) y que Bisquerra (2008) menciona de manera coincidente.

En la investigación antecedente de este proyecto, se ubicó el primer momento la fase inicial de Tejada (2004) o bien, la etapa de análisis del contexto, que refiere Bisquerra (1998), de la cual fue posible obtener información útil sobre el contexto en general, definir las necesidades, los instrumentos, los medios y los recursos, así como obtener información sobre la motivación, la historia profesional y académicas de quienes se constituyen como destinatarios de un programa de educación para la muerte. En tanto que el presente proyecto plantea la posibilidad de conformarse dentro de las etapas formativa y final recién mencionadas; y que contemplan la opción de desarrollar un programa basado en el contexto, en una secuencia instructiva, temporalizada, con recursos y dinámicas definidas; y con ello evaluar su efecto en la implicación, participación, motivación y actitud, en los destinatarios y beneficiarios del mismo. Así como de establecer seriamente las posibilidades de generar cambios de conocimientos, destrezas y actitudes en una dimensión sumativa (Tejada, 2004).

#### **EL ESTUDIO DE CASOS Y LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS**

Algunos autores señalan que el modelo de evaluación de programas necesita de una metodología que le dé sustento dentro de la investigación formal.

Martínez Mediano (2013: 78) cita la teoría de Suchman de quien dice: “vio la evaluación como la utilización de los métodos y técnicas de investigación científica utilizados con el propósito de evaluar”. Pérez Juste señala que la evaluación de

programas debe realizarse “con el rigor propio de toda investigación evaluativa, siguiendo hasta donde sea posible y la naturaleza de la situación lo aconseje y lo permita, (...) y de modo concreto, en el ámbito de la metodología”.

De acuerdo a los objetivos y los instrumentos de los que eche mano, la investigación evaluativa, puede valerse tanto del enfoque cuantitativo como del cualitativo. En el lado cualitativo, se encuentra el estudio de casos. Martínez Mediano (1998) cita a Stake al decir que éste:

*(...) considera que la evaluación sirve para descubrir el mérito y las deficiencias de un programa. En su "modelo de evaluación respondiente", el evaluador debe asegurarse de prestar atención a aquello por lo que le piden que haga la evaluación, pero también debe prestar atención a lo que está ocurriendo en el programa y elegir las cuestiones y criterios de valor. Utiliza metodologías cualitativas, fundamentalmente el estudio de caso. La generalización es la propia de las investigaciones naturalista, apoyándose en la experiencia vicaria. Es útil si descubre el mérito y las deficiencias de un programa para ayudar a sus participantes a incrementar su comprensión y responder a sus necesidades (p. 79).*

Tejada (2004) sostiene que la evaluación de programas posee una dimensión que se trata del *¿cómo?* que representa la búsqueda y uso del modelo adecuado para complementar a la investigación evaluativa y que puede ser de carácter cuantitativo o cualitativo.

En este caso, se considera el uso del estudio de casos como metodología que, como refiere Tejada (2004), no representa sino el cómo se ha de obtener la información, de quiénes se obtendrá la misma, qué instrumentos y cómo serán aplicados, en qué momentos se hará contacto con los participantes, cómo se buscará elevar la validez de los resultados y cómo se han de presentar los mismos, con el fin de lograr complementar el modelo de programas.

En obediencia a esto, es posible presentar que el objetivo principal es generar teoría en un campo poco explorado, haciendo uso de una variedad de instrumentos y procesos de instrumentación bajo el cobijo del enfoque cualitativo y en concreto el estudio de casos; a fin de que la totalidad de todos los procesos dentro de esta investigación, así como sus resultados, constituyan una investigación enfocada al modelo de evaluación de programas.





## Análisis e interpretación de los datos

---

**S**take (2007) señala que, en el caso de la investigación cualitativa, suelen aprovecharse las formas habituales de interpretar la información, por tanto es difícil determinar un momento específico de inicio del análisis de los datos. Cuando hablamos del método de estudio de casos, es posible emplear algunas estrategias de análisis de la información.

### **SUMA CATEGÓRICA E INTERPRETACIÓN DIRECTA**

Para el análisis de los datos obtenidos en esta investigación se eligieron como estrategias la suma categórica y la interpretación directa que define Stake (2007). El autor se refiere a la interpretación directa como el entendimiento de algunas situaciones sin que necesariamente exista una repetición, poniendo “el significado en un pequeño conjunto de impresiones de un mismo episodio, sin sentir conscientemente la necesidad de sumar datos” (p. 69). Por otro lado, esta suerte de conclusiones que se van tejiendo mientras se obtiene la información, reuniendo fragmentos de las diferentes fuentes, sumando impresiones, “el investigador cualitativo se concentra en el ejemplo, intenta ponerlo aparte para devolverlo a su sitio cargado de mayor significado” (p. 70).

### **CORRESPONDENCIA Y MODELOS**

La suma categórica y la interpretación directa tienen un objetivo subyacente: la búsqueda de modelos (Stake, 2007). Sin perder de vista al caso como prioridad, analizamos la información buscando la correspondencia:

*Intentamos comprender las conductas, los temas y los contextos en lo que atañe a nuestro caso particular. Si disponemos de muy poco tiempo, procuramos hallar el modelo o lo significativo mediante la interpretación directa. (...) Para episodios o fragmentos de textos más importantes debemos emplear más tiempo, y los debemos someter a repetidas revisiones, reflexionando, triangulando, adoptando actitudes escépticas ante las primeras impresiones y o significados simples. Para disponer de las pruebas más sólidas de nuestros asertos, aislamos las repeticiones y las tablas de correspondencia más pertinentes, y somos rigurosos al considerar la adecuación de esos datos para ese aserto. (p. 72)*

Uno de los objetivos que se planteó al inicio de la investigación fue el de determinar tanto las características que debería tener, como la posibilidad de plantear el programa de educación y acompañamiento y que éste pudiera ser una propuesta a partir de los resultados de este trabajo. Por tanto, la suma categórica y las interpretaciones directas generaron la posibilidad de ir construyendo un modelo que finalmente pudiera ser

evaluado. Es aquí donde radica la importancia de esta parte de la metodología en la interpretación y el análisis de la información. De vital importancia no solo para el final, sino hacia gran parte del desarrollo de toda la instrumentación que se realizaría.

### **TRIANGULACIÓN**

La triangulación es el procedimiento que permite elevar los niveles de confiabilidad y validez en los resultados de un estudio. Stake (2007: 96) la define como un intento en “presentar un cuerpo sustancial de descripción incuestionable”.

Stake (2007: 98) reconoce cuatro estrategias principales:

- Triangulación de las fuentes: “es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de o que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias”.
- Triangulación del investigador: se trata de hacer que “otros investigadores observen la misma escena o el mismo fenómeno”.
- Triangulación de la teoría: se trata de la acción en que “varios investigadores comparan sus datos (...). En la medida en que están de acuerdo sobre su significado, la interpretación está triangulada”.
- Triangulación metodológica: se trata de la comparación y complementariedad entre una diversidad de métodos. “Cuando hablamos de métodos en los estudios de casos, nos referimos una vez más sobre todo a la observación, la entrevista y la revisión de documentos”.

### **VALIDEZ**

Martínez (2013: 10) señala que la validez es la medida en que [los] resultados reflejen una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada”. Es en el caso de las ciencias exactas y en el enfoque de tipo cuantitativo donde existe una tendencia mayor a creer en la validez de los resultados, debido al rigor en el manejo de las variables y el diseño experimental. Sin embargo, el autor señala que existe una diferencia en torno a la confiabilidad y la validez. Mientras que la confiabilidad es la verdadera dificultad para las investigaciones cualitativas, y por el contrario, la validez que poseen estos estudios suele ser alta debido a los usualmente exhaustivos métodos de recolección de datos.

Así como Martínez (2013), otros teóricos sostienen que en la investigación de tipo cualitativo también es posible hablar de niveles de validez tanto interna como externa. Este autor señala que, en torno a la validez interna, es necesario considerar los siguientes factores:

- Recoger la información en diferentes momentos en atención a los posibles cambios en torno al tiempo.
- Evaluar constantemente la subjetividad del investigador como resultado de su involucramiento con el o los casos de estudio.
- Validar toda información proporcionada por los informantes, con la que pueden proporcionar otros participantes.

Aun cuando esta información se aborda de manera detallada en el apartado de instrumentación, se pone de manifiesto que, con el fin de elevar el nivel de validez interna, se ha cuidado que el tiempo de investigación apoye el nivel de validación, donde tan solo la instrumentación ha llevado por lo menos 12 meses, el papel del investigador ha sido constantemente evaluado mediante diferentes estrategias entre las que podrían mencionarse: capacitación continua para adquirir mayores herramientas de trabajo, derivación de casos a otros profesionales y trabajo personal en acompañamiento terapéutico y supervisión de casos con otros profesionales siempre que fue necesario.

Campbell y Stanley (1963, en Buendía et al., 1998: 76) denominan como validez externa a “la generalización o representatividad de los resultados de una investigación”. Stake (2007) nos enseña que es posible realizar generalizaciones aun cuando la prioridad siempre sea la comprensión del caso y no la generalización. Sin embargo, cuando la generalización es un paso importante incluso para la comprensión del estudio, existe una forma cualitativa de lograrlo: mediante generalizaciones naturalistas.

En este caso concreto, uno de los objetivos primarios fue la comprensión de otros casos gracias al estudio de los casos participantes, por ello, la posibilidad de generalizar cobró relevancia.

Stake y Trumbull (1982, en Stake 2007: 78) denominan a esta estrategia como generalizaciones naturalistas, que son

*conclusiones a las que se llega mediante la implicación personal en los asuntos de vida, o mediante una experiencia vicaria tan bien construida que las personas sienten como si ellas mismas las hubieran tenido.*

Posteriormente Stake (2007: 79) añade que para lograr que los lectores realicen sus propias generalizaciones podemos ayudar con:

*Nuestras explicaciones [que] deben ser personales, y describir los elementos de nuestras experiencias sensoriales, sin dejar de atender aquello que dicta la curiosidad personal. Una explicación narrativa, una historia una presentación cronológica, la descripción personalista, la insistencia en el tiempo y el lugar son ingredientes muy importantes para la experiencia indirecta. Destacar el tiempo, el lugar y la persona constituyen los tres pasos principales.*

Debido a lo anterior, en lo que corresponde la interpretación de la información obtenida, se ha buscado realizar las descripciones con miras a que el lector realice sus propias generalizaciones a partir de las explicaciones que se brinden en torno a cada caso. Aunque se ha buscado presentar la mayor cantidad de información posible, se privilegia la información identificada de mayor importancia y con mayor contenido significativo

## **ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN**

### *Sobre el acercamiento ético al sujeto de estudio*

Ya se ha hablado acerca del método de comprensión e interpretación a través de los cuales se aborda esta investigación, se ha considerado prudente hablar también del método de acercamiento al sujeto de investigación, atendiendo a la sensibilidad del tema y de las situaciones y contextos en los que se ha trabajado con ellos. A su vez, el trabajo que ha implicado la relación del investigador con sujetos menores de edad ha exigido la atención particular en este punto.

Por tanto, el método de investigación implicó también que el trabajo con los sujetos de estudio donde prevaleció la observación participante fuera primordialmente:

*Naturalista.* El acercamiento a los sujetos de estudio ha sido favoreciendo su ambiente natural y vida cotidiana. Privilegiando la interacción con ellos de una manera natural no invasiva y en lo posible con modificaciones menores en su entorno. Martínez (2011) señala que la investigación naturalista requiere de un acercamiento e interacción con los individuos en su contexto, su realidad y condiciones sociales, haciendo uso de algunas competencias sociales como: la relación cercana, empática, dialógica y comunicativa, capacidad de adaptación, consciente de sus aspectos vitales como persona y sus circunstancias de vida.

*Humanista.* La interacción con los sujetos de estudio se ha llevado a cabo desde una perspectiva que considera a cada participante con un potencial hacia su desarrollo independientemente de la situación o contexto en que se encontraba. Desde esta perspectiva, todos los sujetos son individuos en proceso de convertirse en personas, con tendencia formativa y “flujo adyacente hacia la realización constructiva de sus posibilidades inherentes”, conocido también como tendencia actualizante (Rogers, 1980, en Villegas 1986: 30). En este plano se ha considerado a cada sujeto como poseedor de

una tendencia natural a su realización acorde a sus posibilidades, por tanto, se ha privilegiado el respeto a su contexto, estatus socio económico, nivel académico, condición psicológica y/o emocional. Desde esta perspectiva, “la personalidad humana se concibe como una organización y un proceso. El hombre tiene enormes potencialidades de crecimiento, todavía no realizadas” (Villegas, 1986: 31) por tanto, el acercamiento, principalmente con sujetos de estudio menores de edad, ha implicado la búsqueda de un alto grado de consciencia sobre la responsabilidad implícita en la labor que ha requerido de su participación.

Martínez (2011: 19) refiere las siguientes condiciones que han de favorecerse en la investigación: “En este enfoque, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Aquellas personas a las que la sociedad ignora, la investigación cualitativa trata de darles voz”. Y así también:

*El enfoque cualitativo tiene perspectiva humanista [por]que implica una apertura al otro y a lo social. Un investigador cualitativo valora profundamente al hombre, busca encontrarse con él y enriquecerse a partir de ese encuentro. (p.19)*

*Centrado en la persona.* Parte del trabajo de instrumentación de este trabajo ha sido realizado en un contexto de acompañamiento a los sujetos participantes. Por tanto, también se ha considerado realizar dicha instrumentación “centrada en la persona”, donde el investigador ha sido además un “facilitador” de diversos procesos de acuerdo al momento en que cada participante se situaba. Se ha privilegiado la búsqueda de datos que permitan una generalización de los mismos, favoreciendo siempre el respeto al momento y ritmo de cada sujeto desde la individualización.

Martínez (2011: 18-19) aclara este punto entrelazándolo con el enfoque cualitativo:

*Dado que la naturaleza del objeto de estudio son los seres humanos, la relación que el investigador establece con las personas y con los grupos es cercana y empática y su interacción es de tipo dialógico y comunicativo, es decir, en este enfoque investigativo se da la relación sujeto que investiga – sujeto que es investigado y no la relación sujeto – objeto (sujeto que conoce – objeto investigado).*

Y, además:

*Dado que su finalidad primordial es la comprensión de las experiencias individuales y/o colectivas en condiciones espacio-temporales, la aceptación de la diferencia y de la singularidad de los individuos como de sus grupos de referencia, es el fundamento de la tarea comprensiva*

En palabras de Stake (2007) el acercamiento del investigador al sujeto debe ser empático y no intervencionista:

*Intentamos no estorbar la actividad cotidiana del caso, no examinar, ni siquiera entrevistas, si podemos conseguir la información que queremos por medio de la observación discreta y la revisión de lo recogido. (p. 23)*

Giroux y Tremblay (2008) hacen énfasis en el acercamiento ético del observador, sobre todo en situaciones en las cuales el observado no está del todo consciente de que se le está observando. Refieren la importancia de preservar la confidencialidad tanto en características personales como en aquellos datos que podrían informar sobre la identidad de los sujetos.

#### *Sobre el manejo ético de la información*

El manejo ético de la información implica la toma de medidas necesarias que permitan que la participación de los individuos no signifique un riesgo a su persona. Que la información recabada sirva para fines de investigación únicamente y por tanto, es necesario garantizar que los datos incluidos en el informe son manejados desde una perspectiva de ética.

*Manejo de la privacidad de los participantes.* En torno a lo anterior, se deja de manifiesto que en esta publicación todos los nombres han sido modificados, así como detalles que pudieran contribuir a la identificación de los sujetos. En el caso específico de las fotografías, los rostros han sido debidamente cancelados y no expuestos cuando no ha sido necesario. Con respecto a algunos datos que contribuyen al análisis e interpretación de la información, se ha buscado, en lo posible, la sustitución de algunas situaciones con otras que resulten similares y contribuyan a la comprensión de cada caso, lo más apegado a la situación original.

*Consentimiento informado.* En el caso específico de las familias participantes en esta investigación, los tutores así como los educadores que formaron parte del estudio fueron informados de que algunos datos del trabajo realizado en el acompañamiento y en los cursos de formación, serían utilizados con fines académicos y de investigación. El aviso de consentimiento informado puede ser consultado en el apéndice A.

Aquellos casos que por su naturaleza no es posible incluir en este grupo de participantes debidamente informados, sólo se mencionarán como datos de referencia, omitiendo la mayor parte de su información personal. Esto sucede principalmente con los casos que abandonaron el acompañamiento de forma prematura.

## Técnicas de recolección de datos

---

Las técnicas cualitativas de recolección de datos son aquellos instrumentos que tienen como objetivo principal llevar a cabo el registro y la acumulación de la información (Colás, en Buendía et al., 1998). Aunque no se puede definir con exactitud el momento en que inicia por primera vez la recolección de datos Stake (2007), se procura hacer mención de los instrumentos formalmente empleados en el curso de esta investigación.

### **OBSERVACIÓN PARTICIPANTE**

Colás (en Buendía et al., 1998: 268) define la observación participante como la interacción del investigador con el sujeto de investigación, que

*se fundamenta en la idea de que la convivencia personal del investigador con el grupo o institución que se investiga, que se traduce en el acceso a las actividades del [sujeto], hace más fácil comprender las actuaciones de los sujetos, sus experiencias y procesos mentales.*

La observación participante permite la actuación del investigador en el medio mientras que éste recibe la influencia del mismo. La observación con la que se ha abordado esta investigación es la denominada observación participante completa donde el investigador ha fungido como observador sin renunciar a su rol de educador acompañante.

Bartolomé y Pachón (1995, citado por Colás en Buendía et al., 1998: 269) definen el rol del observador de acuerdo a lo siguiente:

*Participante-observador; participa en los acontecimientos, observa durante la participación, registra información después del acontecimiento. Una modalidad de esta participación ha sido actuar como ayudante o asistente, no de manera esporádica, sino con cierta sistematicidad.*

Valiéndonos de la clasificación que propone Colás basada en los criterios planteados por Patton (1987, en Buendía et al., 1998) y una adaptación con la propuesta de Giroux y Tremblay (2008) se propone la delimitación de la figura número 4.

*Observación en un medio controlado.* Giroux y Tremblay (2008) identifican la observación participante en un medio controlado para referirse al tipo de observación realizado en un ambiente donde algunas variables son controladas por el observador en razón de lograr los objetivos. En el apartado de instrumentación se explica a detalle cómo se llevó a cabo este procedimiento y las variables que se procuraron en la investigación.



Gráfico no. 4. Propuesta de delimitación de la recolección de datos.

*Observación sistemática.* Giroux y Tremblay (2008: 183) definen a este tipo de observación como la “técnica en la que el investigador procede al registro exhaustivo de comportamientos precisos en un contexto relativamente limitado”. Este tipo de observación mide cinco variables principales:

- Frecuencia: Número de veces que se registra un hecho (comportamiento, respuesta, etc.
- Duración: Periodo durante el cual se mantiene un comportamiento, un pensamiento o una condición objetiva de existencia.
- Contexto: Ambiente físico y social en el cual ocurre un fenómeno.



- Orden: Dimensión mensurable de un comportamiento que se refiere al lugar que ocupa en el tiempo con respecto a otros comportamientos.
- Latencia: Periodo que transcurre entre la aparición de un estímulo en el ambiente y el inicio de una reacción conductual.

En esta investigación, por tanto, se ha empleado como instrumento la observación participante total, sistematizada y en un medio controlado, en donde solo algunos de los participantes conocían a fondo la intención de las observaciones en miras de no alterar su comportamiento con respecto a la presencia del observador.

### ENTREVISTA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La segunda técnica de recolección de datos empleado en esta investigación es la entrevista de investigación cualitativa. “La entrevista de investigación se realiza con el propósito de aprender más de los determinantes de un fenómeno” (Giroux y Tremblay, 2008: 164). Además:

*La entrevista de investigación permite al investigador comprender el marco de referencia (los valores, los temores, las creencias, etc.) del entrevistado y, de esta manera, compartir su manera de ver la realidad. (p. 164)*

Por el tipo de estructura que se decidió llevar para esta técnica, se eligió la entrevista semi dirigida o no directiva:

*Entrevista en la que el entrevistador se asegura de que el entrevistado le comunique su punto de vista acerca de determinados aspectos precisos del tema de discusión, dejándolo en libertad de abordarlos en el orden que le parezca conveniente. (p. 165)*

Además, se eligieron dos subtipos de entrevista con respecto al tipo de información que se esperaba, de acuerdo al trabajo de Colás (en Buendía et al., 1998: 276):

- Primera. Entrevista dirigida al conocimiento de acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente.
- Segunda. Entrevista para proporcionar un marco amplio de escenarios, situaciones y personas.

Al igual que ya se ha referido antes, se puede saber con detalle sobre este instrumento en un apartado más adelante donde se describe la instrumentación de las técnicas elegidas.



## Unidad de análisis

---

### DELIMITACIÓN. POBLACIONAL, TEMPORAL Y ESPACIAL

**E**n esta sección se hace mención de la selección de los casos de estudio y procedimiento de muestreo, de acuerdo a las propuestas metodológicas de Martínez (2011), Hernández, Fernández y Baptista (1991), Buendía, Colás y Hernández (1998), Giroux y Tremblay (2008) y Stake (2007).

### UNIVERSO

La unidad de análisis se clasifica en tres grupos.

*Primero.* Hombres y mujeres que cumplen alguna función educativa y que mantienen contacto con niños de entre 4 y 12 años, interesados en formarse como orientadores de la educación para la muerte y/o como acompañantes.

*Segundo.* Niños y niñas que presentan alguna situación de pérdida significativa y/o disponibilidad para ser orientados acerca de la educación para la muerte.

*Tercero.* Hombres y mujeres, padres y madres de los niños descritos en el segundo universo.

### POBLACIÓN

La población se delimita y clasifica de la siguiente manera:

*Primero.* Hombres y mujeres adultos que cumplen un rol de educador (docentes, orientadores, pedagogos, psicólogos, voluntarios de grupos de apoyo, padres y madres), localizados en la Zona Metropolitana de Guadalajara (Municipios de Zapopan, Tlajomulco, Tonalá y Tlaquepaque) en el Estado de Jalisco, País México. Dispuestos a acudir a una formación profesional de educación para la muerte durante el verano de 2015.

*Segundo.* Niños y niñas de entre 4 y 12 años que presentan alguna situación de pérdida y/o disposición para recibir educación, orientación y acompañamiento en torno a la educación para la muerte entre los meses de junio 2015 a junio 2016. Localizados en la Zona Metropolitana de Guadalajara (Municipios de Zapopan, Tlajomulco, Tonalá y Tlaquepaque) en el Estado de Jalisco, País México.

*Tercero.* Hombres y mujeres adultos, padres y/o madres de los niños que componen la población descrita como número dos. Dispuestos a recibir educación, orientación y acompañamiento en torno a la educación para la muerte para ellos y para

sus hijos, entre los meses de junio 2015 a junio 2016. Localizados en la Zona Metropolitana de Guadalajara (Municipios de Zapopan, Tlajomulco, Tonalá y Tlaquepaque) en el Estado de Jalisco, País México.

## CASOS DE ESTUDIO

Primero.

Caso 1. Se constituye de los participantes asistentes al curso de formación como orientadores en educación para la muerte y acompañante emocional, que cumplen con las características descritas identificadas como población número uno. El total de este grupo es de: 18 personas: 17 mujeres y 1 hombre, cuyas edades oscilan entre 22 y 65 años. Este caso se constituye de la siguiente manera:

Sujeto	Género	Edad	Profesión o actividad	Alias
1	Mujer	55	Ama de casa y voluntaria en ONG	Yuya
2	Mujer	60	Terapeuta y voluntaria en ONG	Tita
3	Mujer	40	Psicóloga	María
4	Mujer	35	Profesora voluntaria en zona marginada	Karla
5	Mujer	48	Ama de casa	Alejandra
6	Mujer	65	Administradora y voluntaria en ONG	Paty
7	Mujer	35	Religiosa y trabajadora social en zona marginada	Ana
8	Mujer	35	Contadora	Diana
9	Mujer	36	Docente	Fernanda
10	Mujer	38	Tanatóloga	Marisol
11	Mujer	45	Ama de casa y voluntaria en ONG	Helen
12	Hombre	22	Religioso	Carlos
13	Mujer	38	Psicóloga escolar	Lola
14	Mujer	40	Secretaría y voluntaria en ONG	Adriana
15	Mujer	50	Pensionada y voluntaria en ONG	Cecilia
16	Mujer	65	Pensionada y acompañante voluntaria en ONG	Lula
17	Mujer	40	Ama de casa y voluntaria en ONG	Luisa

18	Mujer	52	Capacitadora y voluntaria en ONG	Mariana
----	-------	----	----------------------------------	---------

Caso 2. Se constituye de los participantes asistentes al diplomado titulado El niño, la enfermedad y el duelo, la instrumentación concreta se enfocó en el último módulo del diplomado cuyo contenido estaba dirigido a la formación del acompañamiento emocional ante el duelo. El total de este grupo es de: 20 personas: 18 mujeres y 2 hombres, cuyas edades oscilan entre 22 y 55 años. Este caso se constituye de la siguiente manera:

Sujeto	Género	Edad	Profesión o actividad	Alias
1	Mujer	33	Pedagoga	María
2	Mujer	36	Enfermera	Rocío
3	Mujer	40	Psicóloga y enfermera	Bertha
4	Mujer	35	Homeópata	Ana
5	Mujer	48	Advo. Hospitalario y abogada	Ruth
6	Mujer	38	Trabajadora social en escuela de educación especial	Miriam
7	Hombre	48	Médico	Raúl
8	Mujer	35	Psicóloga	Mony
9	Mujer	22	Docente	Cecy
10	Mujer	38	Enfermera	Ariana
11	Mujer	45	Psicóloga	Eva
12	Mujer	55	Contadora	Natalia
13	Mujer	56	Voluntaria	Liliana
14	Mujer	40	Voluntaria	Mercedes)
15	Hombre	50	Tanatólogo	Roberto
16	Mujer	45	Médico	Carmen
17	Mujer	50	Contadora	Tere
18	Mujer	35	Estudiante de psicología	Carolina
19	Mujer	55	Psicoterapeuta y educadora	Rosa
20	Mujer	53	Administradora	Nely

Segundo.

*Casos del 3 al 14.* Se constituyen de todos aquellos niños de entre 3 y 12 años que cumplen con las características descritas en la segunda población. Cada niño o familia se clasifica como un caso individual y se describen a continuación por separado. El total de este grupo es de 20 niños: 13 niñas y 7 niños, cuyas edades oscilan entre los cuatro y los 11 años.

#### Caso 3. Familia Martínez

Caso: 3		Familia: Martínez		
Participantes:		3		
Sujeto	Edad	Género	Escolaridad	Alias
3.1	5	Hombre	3º preescolar	Carlos
3.2	7	Mujer	2º primaria	Mónica
3.3	10	Mujer	4º primaria	Luz

#### Caso 4. Familia García.

Caso: 4		Familia: García		
Participantes:		2		
Sujeto	Edad	Género	Escolaridad	Alias
4.1	4	Mujer	2º preescolar	Liz
4.2	9	Mujer	3º primaria	Carolina

#### Caso 5. Jimena.

Caso: 5		Sujeto: Jimena		
Participantes:		1		
Sujeto	Edad	Género	Escolaridad	Alias
5.1	3	Mujer	2º preescolar	Jimena

#### Caso 6. Familia Santiago.

Caso: 6		Familia: Santiago		
Participantes:		2		
Sujeto	Edad	Género	Escolaridad	Alias
6.1	7	Mujer	2º primaria	Susy
6.2	11	Mujer	5º primaria	Faby

#### Caso 7. Familia Mendoza.

Caso: 7		Familia: Mendoza		
Participantes:		2		
Sujeto	Edad	Género	Escolaridad	Alias
7.1	7	Hombre	2º primaria	Manuel
7.2	11	Hombre	5º primaria	Ernesto

#### Caso 8. Familia: Serrano.

Caso: 8		Familia: Serrano		
Participantes:		2		
Sujeto	Edad	Género	Escolaridad	Alias
8.1	4	Mujer	2º preescolar	Lucy
8.2	7	Hombre	2º primaria	Toño

#### Caso 9. Omar.

Caso: 9		Sujeto: Omar		
Participantes:		1		
Sujeto	Edad	Género	Escolaridad	Alias
9.1	5	Hombre	2º preescolar	Omar

#### Caso 10. Karina.

Caso: 10		Sujeto: Karina		
Participantes:		1		
Sujeto	Edad	Género	Escolaridad	Alias
10.1	10	Mujer	4º primaria	Karina

#### Caso 11. Familia Pérez.

Caso: 11		Familia: Pérez		
Participantes:		2		
Sujeto	Edad	Género	Escolaridad	Alias
11.1	6	Mujer	1º primaria	Olivia
11.2	10	Mujer	4º primaria	Diana

#### Caso 12. Edgar.

Caso: 12		Sujeto: Edgar		
Participantes: 1				
Sujeto	Edad	Género	Escolaridad	Alias
12.1	6	Hombre	1º primaria	Edgar

Caso 13. Darío.

Caso: 13		Sujeto: Darío		
Participantes:		1		
Sujeto	Edad	Género	Escolaridad	Alias
13.1	11	Hombre	5º primaria	Darío

Caso 14. Familia Mora.

Caso: 14		Familia: Mora		
Participantes:		2		
Sujeto	Edad	Género	Escolaridad	Alias
14.1	6	Mujer	1º primaria	Gaby
14.2	9	Mujer	4º primaria	Claudia

Tercero.

Esta parte de los participantes se compone de los tutores responsables de los niños que constituyen los casos del caso 3 al 14. A continuación se describen las características de este grupo. El total de este grupo es de 14 personas adultas: 10 mujeres y 4 hombres, cuyas edades oscilan entre 29 y 46 años.

Sujeto	Género	Caso relacionado	Relación o parentesco	Alias
3.4	Mujer	Caso 3	Madre	Nadia
4.3	Mujer	Caso 4	Madre	Norma
5.2	Mujer	Caso 5	Madre	Cony
6.3	Mujer	Caso 6	Madre	Lorena
7.3	Mujer	Caso 7	Madre	Emma
8.3	Mujer	Caso 8	Madre	Gloria
9.2	Mujer	Caso 9	Madre	Mily
10.2	Hombre	Caso 110	Padre	Ricardo
11.3	Hombre	Caso 11	Padre	Víctor



12.2	Mujer	Caso 12	Madre	Marcela
13.2	Hombre	Caso 13	Padre	Rodolfo
14.3	Mujer	Caso 14	Madre	Lilia

## MUESTREO

De acuerdo a Hernández et al. (1991), el muestreo de tipo no probabilístico también denominado como muestra dirigida que supone la selección “arbitraria” de sujetos “típicos” y entre cuyas ventajas encontramos que tiene utilidad

*para un determinado diseño de estudio, que requiere no tanto de una “representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características específicas previamente en el planteamiento del problema. (p. 231)*

Para este trabajo se eligió el muestreo de tipo no probabilístico con sujetos voluntarios. El procedimiento de selección de los casos se describe en los siguientes párrafos.

### *Selección de casos 1 y 2.*

Para la selección del caso número uno, se realizó una convocatoria expuesta al público en general que invitaba a acudir a un curso a llevarse a cabo en la semana del 13 al 17 de julio de 2015 en un horario de 10 a.m. a 2 p.m., auspiciado por un Centro Educativo cuya especialidad es la formación de profesionales en temas de humanidades y específicamente en: Psicología, Pedagogía, Tanatología y Cuidados Paliativos. El póster de invitación puede consultarse en el apéndice B. El curso podía tomarse pagando una cuota representativa fijada por el centro, al que en adelante denominaremos Centro Esperanza de Guadalajara para conservar el anonimato de los participantes. El segundo caso, se seleccionó a través de una convocatoria realizada por el mismo centro, sin tener un requisito como perfil de ingreso, la convocatoria estuvo abierta para cualquier adulto que deseara formarse como acompañante infantil. Este grupo acudió a un diplomado de 120 horas, de las cuales fueron observados durante el último módulo que tuvo una duración de 40 horas distribuidas en 10 clases de cuatro horas cada día, en dos meses y medio comprendidos entre junio y agosto de 2016. El póster de invitación puede consultarse en el apéndice C.

Por acuerdo con el Centro Esperanza, la convocatoria no restringía el perfil del público convocado, el cual definía con el texto siguiente:

Dirigido a:

Público en general, padres de familia, psicólogos, educadores, otros profesionistas del área de Humanidades y Ciencias Sociales.

La inscripción a ambos cursos fue administrada por el Centro y las convocatorias duraron aproximadamente mes y medio. La promoción de los curso se realizó a través de algunas estaciones de radio, televisión de paga locales, así como por medio de trípticos y posters publicitarios distribuidos en diversos sitios de Guadalajara y Zona Metropolitana, así como en el mismo centro.

#### *Selección del Caso 3 al 14.*

Se eligió un lugar privado destinado exclusivamente a funcionar como el espacio físico donde se llevarían a cabo las entrevistas y las sesiones de acompañamiento con los sujetos de los casos del 3 al 14, tanto de tutores como de los niños.

La convocatoria fue difundida por medio de recomendaciones de otros profesionales, así como por invitación directa a los participantes del caso 1 quienes refirieron casos con posibilidades de convertirse en participantes. Cada familia o caso tendría que establecer contacto directo con la investigadora para agendar una cita y tras una entrevista de inicio, se convertía en caso participante.

#### *Selección del grupo 3.*

Los tutores que fueron entrevistados fueron aquellos que llevaron a fin el total de las sesiones destinadas para cada caso y a los cuales les fue solicitada una entrevista con el objetivo de que retroalimentaran el programa de intervención activado con sus hijos o menores de los que eran responsables. No fue posible contar con todos los participantes por situaciones que se describen en el apartado de instrumentación, resultados y análisis de resultados.

## Instrumentos e instrumentación

### INSTRUMENTACIÓN DE LA OBSERVACIÓN

**P**ara explicar el procedimiento en que se llevó a cabo la observación es necesario definir que se consideraron los siguientes criterios

*Caso a observar.* Los casos uno y dos, que están compuestos por participantes adultos y los casos del tres al 14 que están compuestos por niños. La observación al grupo de padres denominada como grupo 3 no contó con observación de rigor sistematizado, aunque sí se incluyen algunas descripciones de los breves encuentros.

*Momento de observación.* Específicamente en los casos del tres al 14, las observaciones se realizaron en diferentes fases: inicial, intermedia y final.

Observación que corresponde al caso 1.

- \* **Tiempo de observación:** 20 horas.
- \* **Fecha de observación:** 13 al 17 de julio de 2015.
- \* **Participantes:** 18 adultos.
- \* **Lugar de observación:** Aula del Centro Esperanza de Guadalajara, Jalisco.
- \* **Evidencias de observación:** grabaciones de audio, fotografías, evidencias de trabajo y testimonios escritos.
- \* **Especificaciones:** 5 días de observación, 4 horas por cada día.

Observación que corresponde al caso 2.

- \* **Tiempo de observación:** 40 horas.
- \* **Fecha de observación:** 22 de Junio al 24 de agosto de 2016.
- \* **Participantes:** 20 adultos.
- \* **Lugar de observación:** Aula del Centro Esperanza de Guadalajara, Jalisco.
- \* **Evidencias de observación:** grabaciones de audio, fotografías, evidencias de trabajo y testimonios escritos.
- \* **Especificaciones:** 5 días de observación, 4 horas por cada día.

Observación que corresponde a los casos del 3 al 14.

- \* **Tiempo de observación:** Variable entre 15 y 30 horas de acuerdo a cada caso. 1 hora a la semana.
- \* **Fecha de observación:** Periodo entre junio 2015 y mayo 2016.
- \* **Participantes:** 20 niños.
- \* **Lugar de observación:** Despacho privado para atención individual o por grupos de máximo 2 niños por sesión.
- \* **Evidencias de observación:** fotografías y evidencias de trabajo.
- \* **Especificaciones:** Algunos casos abandonaron la investigación a partir de la tercera sesión. Se incluyen entre los participantes por contener detalles representativos e importantes para los resultados.  
En los casos identificados con el número 3 y 111, las observaciones se realizaron en las casas habitación de cada familia. En el caso identificado con el número 7, algunas observaciones se realizaron en la casa habitación de la familia e incluso otros contextos como una iglesia.  
En los casos 3, 7 y 11 se realizaron algunas sesiones superiores a una hora.

Observación que corresponde al grupo número 3 (de padres o tutores).

- \* **Tiempo de observación:** Frecuencia variable y no controlada.
- \* **Fecha de observación:** Periodo entre junio 2015 y mayo 2016.
- \* **Participantes:** 13 padres o tutores.
- \* **Lugar de observación:** Variable entre despacho privado, sala de espera o domicilios particulares.
- \* **Evidencias de observación:** registros en formatos.
- \* **Especificaciones:** Algunos casos abandonaron la investigación a partir de la tercera sesión. Se incluyen entre los participantes por contener detalles representativos e importantes para los resultados.

## INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN

De acuerdo a la propuesta de Giroux y Tremblay (2008), la observación sistematizada debería considerar los siguientes parámetros: frecuencia, duración, contexto, orden y latencia. Además, de acuerdo al trabajo de Covarrubias (2015) y dado a que la observación concreta de los casos 3 al 14 se realizaron además en un contexto de acompañamiento emocional, se categorizaron las sesiones de observación según el

modelo creado por la autora y que corresponde al modelo de Proceso Terapéutico de Ludoterapia Autocreadora. El modelo de Covarrubias se divide en las siguientes fases:

- Fase Previa: Contempla la observación desde la primera entrevista con los tutores y el primer contacto con el niño. En esta fase se establece el contrato de trabajo (pronóstico de sesiones de observación, delimitación del tiempo, del espacio, etc.). Así también se recoge información sobre el caso y se establece el compromiso de trabajo.
- Fase inicial: Se trata del establecimiento de la relación entre el investigador y el o los niños observados. Se inicia con el “desarrollo de la automotivación” a participar en las sesiones y el manejo de límites y tolerancia durante las mismas. El periodo de tiempo en esta fase es variable y puede prolongarse hasta 12 horas.
- Fase intermedia: De acuerdo a Covarrubias (2015), es la fase en la cual podrían concentrarse el mayor número de sesiones de observación, pudiendo llegar hasta a 20 horas. En esta fase se lleva a cabo la “incitación a la expresión y el contacto pleno en intervenciones”.
- Fase final: También la denomina como fase de “co-creación”. Es la fase en la cual hay expectativa de ajuste en el niño, de “integración ecológica-sistemática” y de recapitulación.
- Fase de supervisión: En esta fase no hay un tiempo determinado e incluso podría no haber sesiones establecidas con tanto rigor como en las otras fases. El investigador mantiene contacto con los casos para evaluar y obtener informaciones de nuevas situaciones. Es una fase, por excelencia que brinda oportunidad a la evaluación de programas.

Por último, las rejillas de registro de observación pueden ser consultadas en el apéndice D.

La instrumentación de la observación se realizó en una descripción aproximada a lo siguiente:

- Observación de los casos del 3 al 14.
  - Fase previa: esta observación inició desde la llamada de contacto y se extendió hacia la primera cita para la entrevista de fase previa. Se consideró la dinámica ejecutada por los padres en relación a los niños

durante este periodo. Quién acudió a la cita, si lo hacía solo o acompañado, cómo era el comportamiento del niño en este periodo. Fueron observaciones realizadas en el despacho de trabajo con el niño o en el patio de recepción donde los niños y padres esperaban su turno.

- Fase intermedia: se compone de todo el trabajo realizado en las sesiones privadas de acompañamiento con los niños, las observaciones de fase intermedia se realizaron en sesiones semanales en sesiones con duración promedio de una hora, excepto los casos atendidos en formato de visita domiciliaria; el tiempo de observación entre un caso y puede consultarse en el reporte de resultados parciales en secciones más adelante. También comprende las observaciones de los padres o tutores que acudieron con los niños durante todo el proceso de Acompañamiento Educativo.
- Fase final: se compone de las observaciones realizadas en las sesiones de cierre, que se contempla alrededor del último mes de acompañamiento con el niño y su padre o tutor. También se trata de los contactos posteriores de monitoreo o, en aquellos casos en que aplica, de las sesiones en las cuales el niño volvió a visitar el espacio de trabajo y juego.

- Observación de los casos 1 y 2.

La observación se efectuó en el periodo de tiempo que comprendió el curso de formación en cada uno de los casos. Se llevó a cabo en aula en el lugar en el cual los educadores fueron citados para sus clases.

#### **INSTRUMENTO DE ENTREVISTA**

Taylor y Bogdan (citados por Buendía et al., 1998) clasifican diferentes tipos de entrevista, la que se utilizó en este caso es la que contribuye a conocer casos, acontecimientos y actividades que no es posible observar directamente, esta entrevista es útil para conocer la experiencia de los entrevistados en torno a tres fases distintas que han sido descritas anteriormente

Los instrumentos utilizados en cada una de las fases pueden ser consultados en el apéndice E. El instrumento fue aplicado a todos los participantes del grupo identificado como grupo número tres, compuesto por los padres o tutores de los niños participantes de los casos tres al catorce y al ser una entrevista semi estructurada, hubo variantes entre uno y otro según el desarrollo de cada plática.

## **INSTRUMENTACIÓN DE LA ENTREVISTA**

La instrumentación de la entrevista se llevó a cabo a lo largo de las mismas fases mencionadas en el apartado de instrumentación de la observación participante. Se llevó a cabo de la siguiente manera:

*Entrevista con tutores responsables de los niños participantes.*

Entrevista en Fase Previa: Es la entrevista con la que inició cada caso enumerado del 3 al 14. Tenía las siguientes características generales.

- Debía llevarse a cabo con el adulto o tutor responsable del o los niños, siempre que fuera mayor de edad.
  - La entrevista se realizaba en un lapso de tiempo de entre 60 y 75 minutos.
  - Debía realizarse únicamente con el tutor responsable. El niño o los niños no deberían estar presentes durante la entrevista.
  - La entrevista debía ser acordada de manera voluntaria por el tutor responsable del o los niños.
  - Una vez concluía la entrevista con el tutor, el investigador procedía a tener un contacto inicial con el o los niños. De ser necesario, el tutor responsable podía estar presente en esta parte del proceso si eso reconfortaba al o los niños.
- Entrevista(s) en Fase Intermedia: Estas entrevistas se programaron después de cada cuatro sesiones de observación con el o los niños de cada caso enumerado del tres al 14. Tenían las siguientes características generales:
    - Debían llevarse a cabo con el adulto o tutor responsable del o los niños, siempre que fuera mayor de edad.
    - La entrevista se realizaba en un periodo de 60 minutos.
    - Debía realizarse únicamente con el tutor responsable. El niño o los niños no deberían acudir el día de la entrevista.
    - La entrevista debía ser programada de común acuerdo entre el observador y el tutor responsable del o los niños observados.
    - La entrevista tenía la finalidad de obtener información en contextos no observables para el investigador. Registrar cambios comportamentales o elementos en el discurso del niño no presentados en las sesiones presenciales.

- Entrevista en Fase Final y/o Supervisión: Fueron normalmente dos. Una al finalizar las sesiones semanales de observación a los niños participantes y la otra tenía lugar tiempo después como parte del seguimiento. La segunda no siempre tuvo lugar, de hecho su existencia también es un indicador en los resultados de la investigación. La entrevista tenía las siguientes características:
  - Si se trataba de la entrevista en fase final, tenía una duración de 60 minutos. La entrevista de supervisión podía durar aproximadamente 30 minutos.
  - La entrevista de fase final debía ser programada en común acuerdo. La entrevista de supervisión podía ser espontánea e incluso vía telefónica.
  - La entrevista de fase final tenía la intención de informar al tutor sobre su(s) hijo(s), así como comunicar el final de las sesiones o establecer un nuevo contrato con nuevas pautas de trabajo como la periodicidad, etc.
  - La entrevista de supervisión tenía la finalidad de recoger información sobre la situación de los casos una vez que las observaciones habían concluido. Cuando fue necesario sirvió para establecer acuerdo sobre una posible visita de los niños al despacho del investigador.

## **MATERIALES**

Para realizar la instrumentación se requirieron los siguientes materiales:

*Observación participante con educadores.*

- Presentaciones de *power point*, pueden ser consultadas en el apéndice F.
- Lecturas para cada participante:
  - Especificadas en cada caso
- Hojas blancas.
- Lápices de colores.
- Reproductor de audio.
- Hojas de colores.
  - Reproductor de video.
  - Película “Una muerte inesperada”.
  - Libros de cuentos:
    - Especificados en cada caso.
  - Grabadora de audio.



*Observación participante con niños.*

- Tapete de foami y cojines.
- Juguetes diversos para diferentes edades.
- Reproductor de video.
- Cortometrajes:
  - La lista completa se encuentra en el apéndice G.
- Hojas blancas.
- Lápices de colores, pinturas, acuarelas, etc.
- Revistas para recortar.
- Tijeras, pegamento, cinta adhesiva, etc.
- Libros de cuentos:
  - La lista completa de los libros utilizados se encuentra en el apéndice H.
- Hojas de actividades.
- Grabadora de audio.

*Entrevistas con tutores y con educadores.*

- Guías de entrevista.
- Rejillas de registro de información.
- Hojas blancas.
- Grabadora de audio.
- Pañuelos desechables.
- Algunas evidencias del trabajo hecho con niños de cada caso.



# Diseño de evaluación de programas

---

## INTRODUCCIÓN Y ACLARACIONES METODOLÓGICAS

**A** *puntes de la complementariedad metodológica: el estudio de casos y la evaluación de programas.* Se estableció como complementariedad metodológica del diseño de evaluación de programas, su combinación con el método de estudio de casos múltiple o colectivo. En este apartado se detalla cada momento de la evaluación de programas y se especifica también de qué manera el estudio de casos se abordó como técnica de evaluación del programa diseñado.

La complementariedad elegida tuvo la finalidad de desarrollar un programa de orientación y elevar la posibilidad de descubrir su utilidad y sus deficiencias. Siguiendo la intención de tres de los objetivos, que eran:

- Determinar las características de planificación, diseño de contenido e implementación de una propuesta Didáctica donde la literatura sea el recurso principal de orientación y educación para la muerte y el acompañamiento infantil.
- Ofrecer, experimentar y evaluar el recurso literario como herramienta de educación para la muerte y de acompañamiento infantil.
- Presentar los lineamientos de una propuesta didáctica y de educación infantil aplicable desde la orientación y el acompañamiento educativo.

Al final, el programa desarrollado, propuesto y evaluado lleva como objetivo adyacente ayudar a los participantes e incrementar su comprensión y responder a sus necesidades (Stake, 2007), necesidades detectadas durante el estudio de cada caso y que se han convertido en el resultado aquí expuesto. Si bien las generalizaciones son un factor importante en investigación científica, cuando hablamos de estudio de casos, el caso es lo principal y al recurrir a un estudio de casos múltiple eleva las posibilidades de trabajar desde lo particular con miras a lo colectivo.

Los casos aquí presentados de acuerdo a cada momento del diseño de investigación evaluativa determinaron el curso de la investigación en diferentes maneras: la forma en que se obtenía la información, quiénes la proporcionarían –a veces los padres, a veces los hijos, a veces otras figuras-, qué instrumentos serían útiles y la mejor manera de ser aplicados, cuándo contactar a cada participante y de qué manera hacerlo, lo mismo que las mejores manera de obtener la validez y presentación de los resultados.

## DESCRIPCIÓN DE LOS MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Pérez Juste (2000) señala que los programas derivados de una investigación de tipo evaluativo deberán:

- Contar con metas y objetivos, primordialmente educativos. Acomodados a las características de los destinatarios, en el contexto al que pertenecen.
- Estar claramente detallados y especificados en “todos sus elementos fundamentales: destinatarios, agentes, actividades, decisiones, estrategias, procesos, funciones y responsabilidades del personal, tiempos, manifestaciones esperables, niveles de logro (...)”.
- Incorporar un conjunto de medios y recursos educativos, suficientes, adecuados y eficaces para el logro de sus objetivos.
- Ser además un sistema capaz de apreciar tanto si se cumplen los objetivos como si no, de detectar dónde se producen sus carencias y de ser posible, las causas de las mismas.

En este diseño se procurará la evaluación de los siguientes cuatro componentes mencionados por Pérez Juste (2000):

- El contenido: armónico entre el aprendizaje, la enseñanza, el educa y el educador.
- La información a recoger: proveniente de cuantas fuentes, técnicas e instrumentos sea preciso, evitando toda tentación de sesgo o de insuficiencia.
- La valoración: de la exactitud, precisión, claridad, profundidad, variedad, a la luz de los objetivos del programa.
- La finalidad: que facilite “las decisiones de mejora (...) sea del alumno y su aprendizaje, sea del profesor y su actividad educativa”.

El diseño de evaluación de programas dispone de distintos momentos, mismos que se describen a continuación, contextualizados en esta investigación.

### *Fase exploratoria*

Cumple con la función preventiva de la evaluación. Comprende:

- Finalidad, viabilidad y evaluabilidad. Adaptación del programa en condiciones óptimas.
- Función: anticipar decisiones de mejora y puede llegar a ser sumativa.
- Metodología: es posible considerar el contenido de documentos, acercamientos prospectivos, consultas metodológicas con expertos, pruebas de evaluación inicial.
- Información a recoger: fundamentación, formulación, necesidades, carencias, demandas, expectativas.
- Criterios: pertinencia social, acercamiento a los objetivos, adecuación a los destinatarios y su contexto, medios, apoyos, recursos. Implicación y compromiso de los participantes implicados.
  - Calidad técnica: coherencia entre la teoría y las necesidades que trata de atender
  - Viabilidad del programa.
  - Evaluabilidad: suficiencia, claridad y accesibilidad a la información en todas sus etapas. Análisis de las dificultades detectadas para el momento de evaluación.
- Decisiones: formativas, de mejora previa; y en casos graves llega a ser sumativa “retirada del programa, no realización de la evaluación encargada o asumida”.

En esta fase han de ocurrir tres momentos importantes: el diagnóstico del contexto, el desarrollo del programa y la evaluación del programa per sé.

#### *Fase formativa*

Se trata de la fase de implementación. Sus componentes son (Pérez Juste, 2000):

- El diseño del programa como tal. Su relación con los objetivos, sus contenidos, medios y recursos de evaluación
- El programa en su fase de implementación y desarrollo.
- La realidad de la ejecución del programa.
- La realidad dinámica del programa: consecuencias teóricas, prácticas, metodológicas, educativas tanto en contenido educativo como sobre el mismo programa.

Comprende:

- Finalidad: toma de decisiones para su mejora e incluso la acumulación de información para incorporar mejoras en ediciones futuras.
- Función: formativa y sumativa.
- Metodología:
  - Recogida de información: como la observación, entrevistas, análisis de tareas, pruebas formativas intermedias.
  - Análisis: sesiones de grupo, debates, etc.
- Información a recolectar: sobre el desarrollo, resultados intermedios, situaciones no planeadas.
- Criterios: en cuanto a tiempo, desfases, desajustes, flexibilidad, eficacia parcial, satisfacción de los implicados.
- Decisiones: ajustes parciales y en algunos casos, suspensión le programa.

En esta fase han de ocurrir dos momentos importantes: la optimización y adaptación del programa y la evaluación de la implementación.

#### *Fase final*

Se trata de la valoración del programa. Sus componentes son (Pérez Juste, 2000):

- Función: como condicionante de las decisiones.
- Metodología: calidad técnica del diseño de evaluación del programa, del plan general de la evaluación (preguntas, objetivos, niveles a alcanzar, significación pedagógica), de los métodos de complementariedad metodológica, de la información recogida (del contexto, del programa, de la implementación, de los resultados, de las consecuencias), de los momentos, de las técnicas e instrumentos, del sistema de registro y procedimientos de análisis, de los tipos de decisiones previsibles y procedimientos para la toma de decisiones, concreción, seguimiento y evaluación.
- Informe: formato, elaboración, debate y difusión.

En esta fase ha de ocurrir un momento importante: la evaluación de resultados.

## **EVALUACIÓN DEL PROGRAMA**

### **Fase exploratoria**

---

#### **Análisis del contexto**

##### **PRESENTACIÓN DE LOS DATOS PARA EL ANÁLISIS DEL CONTEXTO**

###### *Diagnóstico del contexto*

El punto de partida de esta investigación es inseparable de la presentación del contexto en donde ocurre, es por ello que se cita a continuación, y a manera de consulta, el análisis del diagnóstico realizado como preámbulo a esta investigación. Trabajo presentado en diciembre 2010, para el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), para obtener el título de Maestría en Educación, bajo el título de “Análisis del Contexto para la generación e implementación de un programa de Orientación Psicopedagógica basado en la Pedagogía de la muerte: Estudio de casos en 2 escuelas primarias”.

El estudio se realizó con la colaboración de 19 participantes entre los que se encontraban: profesores de primaria de todos los niveles y asignaturas, directivos escolares y psicólogos educativos de dos colegios privados. El objetivo general de la investigación fue conocer el contexto en que pudiera estarse dando la práctica de la educación para la muerte: consciente o inconscientemente; saber si el tema gozaba de aceptación y en qué nivel, si era percibido como necesario y qué condiciones debían ser generadas para propiciar una práctica común y estructurada echando mano de los procesos de orientación psicopedagógica.

Se realizó, de forma adicional como proyecto piloto, la incursión en una escuela especializada en la atención académica a niños enfermos crónicos, terminales y sobrevivientes al cáncer. La intención era observar la práctica educativa en un ambiente en el cual la muerte hacía presencia continuamente.

Durante el planteamiento del proyecto de investigación, se determinó que el sistema educativo, al menos en México, incurre en una falta a uno de los principios que la educación debería estar cumpliendo, y que es apoyar al individuo en su realización para afrontar los problemas de la vida personal y profesional (Forns y Rodríguez, s.f.).

De acuerdo a un dato recogido de Brito, Rodríguez y García (s.f.), la muerte llega a impactar la vida de 128 personas en promedio, directa o indirectamente. Esto constituye una cifra muy alta de casos que podrían estar pasando inadvertidos si se multiplica por la cantidad de muertes de cualquier contexto geográfico.

Cuando la muerte se presenta en el entorno familiar, y en donde comúnmente ocurre la primera pérdida a la que un niño se expone (muerte de un abuelo, como ejemplo), el sistema familiar entra en el colapso general que la pérdida supone. Por tanto, la escuela llega a convertirse en el medio de influencia principal para el niño, al no encontrarse la familia nuclear en total condición de cumplir con las funciones de orientación y acompañamiento que deben proveer (Abraham, 1987). Sin embargo, al ser la escuela un lugar donde brilla la infancia y la salud, pareciera que la presencia de la muerte pudiese ofender a este derroche de vitalidad (Poch y Herrero, 2003), muy a pesar de la evidente y urgente necesidad de realizar un abordaje. Esta idea ha estorbado por mucho tiempo a la posibilidad de que la escuela prepare para la vida a través de la muerte y que a su vez realice intervención de acompañamiento y orientación que alivie el dolor de los niños que padecen la pérdida.

En el contexto que ocupa esta propuesta, se establece que México es un país en el cual la muerte no sólo está muy presente, sino que además se ha transformado, como muchos otros países que actualmente se encuentran azotados por una cultura lejana a la paz. En este país ya no basta morir porque la gente enferma, las personas también mueren muy comúnmente a manos de otras, las muertes violentas son un hecho real y cotidiano en el contexto mexicano. Laurell (2014), en un artículo publicado por el diario La Jornada y titulado La violencia en México, primera causa de mortalidad en hombres jóvenes mencionó a la violencia como “un grave problema de salud pública” pues de acuerdo a datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), las muertes por violencia crecieron más de un 300% de 2007 a 2011, de esta manera, la primera causa de muerte en hombres de entre 15 y 44 años es por violencia y “tan grave es la situación que la esperanza de vida se redujo un año en México; situación que sólo se ha dado en tiempos modernos en sociedades en guerra con Estados fallidos” (Laurell, 2014). A resaltar está que:

*Detrás de cada uno de estos muertos prematuros, dolorosos y aterradores hay una vida y una historia. Se encuentran una familia y amigos que no sólo han perdido un ser querido, sino que son además estigmatizados por el juicio de que el fallecido se buscó su suerte y pagó su culpa con la vida. (¶11)*

En el caso concreto, Jalisco está entre los diez estados que encabezan la lista con mayor índice de violencia: en 2015 fue declarado en el lugar número 15 de violencia de género e intrafamiliar, segundo lugar en violencia sexual infantil y “según los reportes, de 2013 a 2015 Jalisco descendió siete lugares en el Índice de Paz México, para ubicarse como la novena entidad más violenta del país” (*Institute of Economics and Peace* citado



por El Informador, 2015: ¶2). Además, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), reportó un total de 42, 374 muertes en el estado de Jalisco en 2013. Jalisco es también el estado en el cual se situó la investigación previa a esta propuesta y en donde, a su vez, se planea la implementación del presente proyecto.

Los datos citados anteriormente dejaron en evidencia dos cosas: la necesidad de educar a los niños sobre la finitud de la vida y la urgencia que representa estructurar un plan de intervención para que los escolares tengan al menos una oportunidad de ser atendidos ante una pérdida, posibilidad cada vez más necesitada en lo cotidiano.

La investigación que antecede a este proyecto no logró la identificación de algún programa específico de educación para la muerte dentro de la República Mexicana. Su punto de partida se centró en el caso concreto de España: el proyecto del Dr. Agustín de la Herrán y sus colaboradores (2000), presentado en el libro “¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil”. Aun cuando no se pretendía dentro de esta primera investigación, la generación del plan de intervención como tal, sí se buscaba evaluar el status actual del tema en la educación mexicana, así como elevar las posibilidades de aceptación del mismo. También se consideró literatura en su mayoría estadounidense, donde existen diversos programas de educación para la muerte y acompañamiento en duelo infantil y que funcionan de forma regular a través de asociaciones civiles. Entre esta bibliografía, Kroen (1996) presenta el dato siguiente y que vale la pena mencionar:

*Algunos expertos creen que para cuando un niño alcance la edad de 18 años, él o ella habrá experimentado cerca de 18000 muertes, desde las muertes ficticias mostradas en caricaturas, películas, libros, comics y programas de televisión, hasta las muertes reales pero impersonales mostradas en los noticieros, y las muertes muy personales de amigos y familiares (p. 7).*

Los elementos que motivan la demanda por la inclusión de la muerte como parte de la educación son para nosotros muy claros. El punto medular es que en la actualidad se hace poco o se hace nada al respecto. Se dejan escapar oportunidades valiosas en etapas claves del desarrollo humano, tales como la infantil y la adolescencia, etapas de referencia para el resto de la vida de cualquier persona. Los adultos navegamos con la bandera de la “inocencia” que justifica la impunidad con la que se aborda a los niños y jóvenes. Lo cierto es que los niños no tardan en darse cuenta de que la muerte existe (Mèlich en Poch y Herrero, 2003) y también identifican muy bien cuando les han dado una mentira. Lo mismo que reconocen al adulto que se atreve a hablarles con la verdad y que se preocupa de cuidarlos en todas las esferas de sus vidas, incluyendo las de dolor, tristeza y miedo.

### *Metodología del proyecto antecesor*

La investigación se realizó esencialmente dentro del marco cualitativo. Se seleccionaron 10 escuelas privadas del universo de escuelas, de donde finalmente se extrajo a los casos participantes: dos escuelas primarias privadas. El grupo de participantes estuvo compuesto por 14 docentes, dos coordinadoras, dos psicólogas y dos directivos. Las escuelas participantes se denominaron como Oxford y Kennedy para la conservación de su anonimato.

Los instrumentos empleados fueron: entrevista cualitativa, técnicas narrativas, observación participante, revisión de documentos y cuestionario. La instrumentación se realizó en un total de cuatro sesiones o encuentros principales, grupales e individuales. La observación participante incluyó mayor número de visitas comprendidas en un período de entre 10 y 15 días, esta parte de la instrumentación incluyó la observación profunda de ambos casos durante tres días consecutivos en horario completo.

El análisis de los datos se realizó de acuerdo a la teoría de Stake (2007): suma categórica, correspondencia y modelo, así como las generalizaciones naturalistas. La validación de los datos se realizó por triangulación de datos y teoría.

### *El contexto actual de acuerdo a los resultados de la investigación antecesora*

La información que se presenta a continuación es parte de los resultados obtenidos en consecuencia a la investigación mencionada en líneas anteriores. La información se encuentra organizada en torno a diversas categorías consideradas como representativas en la descripción del análisis realizado del contexto estudiado.

***Elementos, académicos y personales, de influencia en el abordaje de la muerte y en las reacciones paliativas de las pérdidas en el contexto educativo.*** Se establece que: ambos casos analizados presentaban diferencias significativas en cuanto a ideología, religión y políticas internas que determinan la actuación de cada uno ante determinados eventos. Mientras que un colegio promueve prácticas religiosas con orientación católica de manera abierta, el otro se promueve como laico y no manifiesta ninguna ideología religiosa en su práctica. Esta característica se vio reflejada en el nivel de intervención que algunos docentes se permiten ante un evento. Es decir, la libertad de apoyarse en su credo religioso permite una intervención *sui generis* en algunos casos de pérdidas detectados en ese colegio. Mientras que en el otro, la declaratoria de laicidad va

de la mano con la limitada libertad de incidir en la vida “personal” de los estudiantes y sus familias.

Todos los participantes declararon haber tenido al menos una pérdida significativa en su historia de vida. Se determinó que 18 de ellos poseen, desde sus vivencias, elementos que les hace ver atractiva la posibilidad de abordar el tema de la muerte en las aulas o de paliar la pérdida en alguno de sus alumnos. Sin embargo, esta seguridad se presenta de forma más clara en aquellos profesores con formación en educación o normalista y son quienes admiten que se creen capaces de empezar a educar sobre la muerte si recibieran una preparación adecuada y previa para hacerlo.

Por otro lado, a resaltar está el hecho de que un bajo número de profesores de ambos colegios aceptaron participar, pues ambas direcciones se apostaron en la idea de no ejercer presión de ningún tipo sobre los docentes para que éstos accedieran a hacerlo. La idea de estar tratando un tema delicado que pudiera ofender o dañar a los participantes en un sentido personal, obstaculizó y limitó el número de personas que accedieron a colaborar. La participación se dio desde el miedo y la curiosidad, no desde el convencimiento de estar haciendo algo útil para su práctica docente. Y es que es así como se traduce a lo que realmente se hace en aula y con los alumnos, es el profesor el que, desde su miedo o su curiosidad, determina si puede o no educar para la muerte o intervenir en algún caso de pérdida. Y es que “pareciera que el tabú de la muerte es un tabú de segundo nivel, más difícil de satisfacer para el niño, en la medida en que el adulto medio está muy lejos de superarlo” (Herrán y Cortina, 2007: 133).

La problemática sobre el entendimiento que los docentes tienen sobre su práctica y el nivel de comprensión de sus obligaciones dentro del aula también está ligada, como ya se mencionó, al tipo de preparación académica que tienen. Aquellos preparados en temas de educación y áreas afines, parecen mejor dispuestos a aceptar la idea de educar para la muerte. Lo cierto es que, en la educación mexicana, no existe una garantía de que el total de los estudiantes de todas las escuelas estén a cargo de un profesor con dicha preparación. En las escuelas, las necesidades curriculares exigen la presencia de profesores que no han sido preparados como tal en su esencia y que se convierten en profesores durante el camino.

Además de este hecho, es relevante reparar en las limitaciones formativas y académicas de los propios docentes. En general es su vivencia el único recurso que tienen para realizar un abordaje de la muerte. Sus herramientas son muy básicas, y su disposición varía, pero casi siempre se muestran dispuestos cuando tienen en su historial

una pérdida significativa, ya sea porque ellos recibieron ayuda y ahora valoran el haberla tenido, o por el contrario porque, al haberla carecido, desean tener la posibilidad de ser parte del apoyo.

No se identificó ningún caso en que algún participante tuviera preparación estructurada en el tema. Tampoco refirieron conocer dónde recibirla, salvo algunas excepciones que mencionaron algún material o autor de apoyo en situaciones de duelo.

***Percepción de la muerte: ideas, creencias, rituales culturales y religiosas en el contexto educativo.*** Se encontró que las creencias religiosas determinan en profundidad el actuar general de cada colegio. Esto ya se había mencionado en líneas anteriores. En el caso en el cual la escuela lleva a cabo prácticas religiosas, se demostró también que poseen (dentro de la inconciencia) un manejo más adecuado de las situaciones que se les presentan. De alguna manera sus bases y argumentos religiosos contribuyen en la confianza de los profesores. No obstante, la idea de la muerte como un temor natural en el ser humano, prevalece erróneamente. Fue sólo cuando existió una reflexión, el momento en que el participante fue capaz de considerar que el niño no teme a la muerte de forma natural, y que existe la posibilidad de que sea un miedo aprendido. Se cuestionó también a cada participante, si ellos mismos temían a la muerte. Cuatro de ellos dieron una respuesta afirmativa, pero mencionaron haber participado en la investigación porque tienen hijos y eso les representa un deseo por aprender y prepararlos mejor.

A resaltar está el hecho de que, a pesar de contar por lo menos con una pérdida en su historia, en general la experiencia no trasciende a su labor docente o tutorial, no hay sentido educativo de la muerte ni una reflexión didáctica ni una motivación profesional clara que invite a tomar la lección y compartirla. También se encontró que el tema gozaba de mayor aceptación entre los participantes de mayor edad. De los dos casos analizados, resultó claro que las mejores bases de actuación se manifestaron en el colegio con bases religiosas; es decir, si existe una práctica actual de la educación para la muerte, se realiza con bases de fe y religión.

En este mismo caso, el de bases religiosas, se detectaron rituales que invitaban a los alumnos a cuidarse, a dar gracias por la vida, textos que son promovidos en clases y que llevan temáticas de educación para la salud y otros temas transversales. En el otro caso, el ambiente y trato entre la comunidad es claramente más frío. Los docentes llevan su práctica con temor de que, al hacer algo más que sus funciones académicas, puedan

ser malinterpretados y perjudicados, tanto desde las familias como desde la dirección del centro. Durante la investigación en este colegio, una de las participantes, la psicóloga, falleció por un padecimiento de salud. No hubo ningún ritual de despedida, ni una declaratoria oficial en ninguno de los niveles.

A pesar de las diferencias ya señaladas, en ambos colegios se presentó la celebración de un evento importante y que incluye el tema de la muerte. En México se tiene a bien celebrar el día de los muertos en el mes de noviembre. Es una tradición que ha prevalecido en el tiempo. Aun cuando algunos autores refieren esta fecha como un invento de antropólogos y una promoción turística (Sheridan en Lomnitz, 2006) lejana a una convicción profunda y real sobre la muerte como evento, su existencia en el contexto escolar lleva una ventaja: que algunos profesores más conscientes de lo que tratamos y de “buena voluntad” aprovechan para educar para la muerte desde una iniciativa muy personal y espontánea.

***Presencia de la muerte como tema en los recursos didácticos.*** Se revisaron los materiales didácticos de ambos casos. Libros de la biblioteca, contenidos de los libros de texto, contenidos de los libros de apoyo tales como cuentos, entre otros. Ninguno de los profesores entrevistados refirió tener al alcance material que le fuera útil para educar para la muerte. Dos participantes reconocen el ciclo de la vida como un tema relacionado con la muerte y que se encuentra contenido en los niveles 1º y 2º de primaria. En la biblioteca de uno de los casos analizados se encontró una vasta lista de títulos relacionados con la muerte, ninguno reconocido por los participantes.

***Conocimientos que poseen los docentes acerca de los procesos y conceptos de Orientación Psicopedagógica.*** A fin de considerar seriamente la implementación de un programa de orientación y educación para la muerte, se planteó la necesidad de evaluar los conocimientos más básicos que tienen los profesores acerca de su rol como figuras de orientación. A partir de la información recabada, se determinó que existe una dificultad significativa de los participantes para diferenciar terminología educativa. Sin embargo, fue posible saber que, en su mayoría, los profesores llevan a cabo prácticas de orientación y tutoría a nivel de aula y que éstas suceden de manera inconsciente. Se destacó la necesidad de considerar la posibilidad de actualizar a los profesores acerca de temas sobre Pedagogía y educación, haciendo caso a la realidad que plantea un contexto en el que profesionales de diversas áreas se encuentran educando niños. Por tanto, se

pone de manifiesto la necesidad de homologar el conocimiento sobre sus funciones y expandir con ello las probabilidades de que eduquen sobre temas más allá de los que les ocupan en el estricto sentido curricular.

Además, quedó de manifiesto el bajo conocimiento entre los participantes acerca del desarrollo infantil. La gran mayoría de los participantes no fue capaz de verbalizar una descripción de sus alumnos. Respuestas como “los niños actuales han cambiado mucho [respecto a los de hace unos años]” aparecieron en justificación a su desconocimiento. Situaciones importantes como el paso del Preescolar a la Primaria, la expansión de los apegos emocionales en la edad infantil y el inicio de la pubertad pasaron prácticamente desapercibidos. La conclusión al respecto es que pocas veces el educador está tomando tiempo para reflexionar sobre su labor en temas que, siendo relevantes para la formación de sus alumnos, vayan más allá de lo que les ocupa en sus asignaturas.

***Aceptación en el contexto educativo sobre la implementación de la Pedagogía de la muerte.*** La metodología empleada para la selección de los casos participantes resultó a su vez una manera de diagnosticar la aceptación que el tema tiene en el contexto educativo analizado. En señal a la sensibilidad de lo que el tema pudiera generar en los participantes invitados, se decidió que la colaboración fuera esencialmente voluntaria y con la posibilidad de abandonar la investigación si el participante lo deseaba.

La manera en que se presentaron los hechos resulta una proyección de lo que podría ocurrir ante una propuesta de capacitación o de implementación de un programa de educación para la muerte.

El limitado grupo de profesores que colaboraron en las entrevistas dejó entrever un patrón de conducta que se repitió a lo largo de la investigación. De manera general se presentaron las siguientes características:

- La mayoría de los participantes aceptaron su participación sin haber interiorizado el tema a tratar. Particularmente los primeros participantes entrevistados pasaron por alto que el tema que se abordaría sería la muerte.
- Algunos profesores invitados que no aceptaron participar, se mantuvieron a la expectativa de los que sí lo hicieron. Preguntaban con frecuencia en qué consistía la participación. Algunos buscaban hacer presencia cuando conocían que se estaba llevando a cabo alguna entrevista o una visita a sus colegios.
- Las participaciones que prosiguieron a las primeras entrevistas se caracterizaron por el hecho de que los participantes habían investigado de qué

manera se les abordaría. Es decir, había una clara preocupación por lo que enfrentarían.

- La investigación planteaba una entrevista inicial de 30 a 40 minutos. Pero la mayoría de los encuentros se prolongaron a horas, generalmente porque los participantes encontraron la oportunidad de abrir sus propios duelos.

Herrán y Cortina (2007) hablan sobre el *shock al contenido de la muerte*. En este caso en particular, se podría decir que fue posible testificar el proceso de suavizar ese estado de shock, logrando mayor aceptación y fluidez en los dos casos analizados. Con el paso del tiempo, profesores que en un inicio habían negado la posibilidad de proporcionar cualquier dato que contribuyera a la investigación se fueron incorporando de forma indirecta.

Casi en su totalidad, los participantes manifestaron estar de acuerdo en integrar la muerte en el contexto académico. A continuación, se presentan, en orden de preferencia, las opciones más aceptadas para hacerlo:

- a) Programa paralelo: que implica tiempo extra a los participantes y es de carácter voluntario.
- b) Orientación ocasional: aplicable en situaciones emergentes con la posibilidad de tomar tiempo de clase. No es opcional.
- c) Integración curricular: a través de los temas transversales, en todos los niveles y en todas las materias curriculares. No es opcional.

Con respecto al nivel de participación que los docentes desearían tener, la mayoría manifestó estar dispuesto a participar como aprendiz y ocasionalmente como auxiliar en la implementación de un programa de educación para la muerte.

Así también se dio un cierto nivel de escepticismo –y rechazo- en que en una primera etapa el programa sea dirigido a niños. El nivel de aceptación es más amplio si el programa inicia dirigido a docentes y padres.

Por último, hay una clara preferencia sobre un programa de intervención secundaria, que básicamente se traduce a la corrección (acción paliativa), por encima de la prevención.

***Conocimiento en el contexto académico sobre los tipos de pérdidas frecuentes en la niñez media.*** Dado que existen pérdidas que no implican muerte, se analizó el conocimiento de los profesores al respecto. La primera impresión indica una tendencia a ignorar la amplitud del término “pérdida”. Por tanto, se ignora también sus

implicaciones y complicaciones. Se pudo saber que uno de los casos analizados lleva a cabo un ritual de despedida al Preescolar y bienvenida o adaptación a la Primaria, aun cuando no se haga de forma consciente el trabajo sobre duelo y pérdida. Lo hacen como una medida que facilita la transición de los niños, una medida que se ha vuelto tradición en la programación escolar.

En general se detectó un reducido conocimiento sobre la variedad de pérdidas que presentan los niños en esta etapa de sus vidas. Además de la muerte, sólo algunos participantes fueron capaces de ubicar al divorcio como una pérdida significativa. La psicóloga no se distinguió por su conocimiento en este tipo de información.

***Nivel de incidencia de casos de pérdidas significativas en el contexto escolar y las experiencias en torno a ellos.*** Un significativo nivel de incidencia en pérdidas caracterizó ambos casos, tanto en las historias de vida de los participantes como en sus experiencias laborales y que hacían referencia a las vivencias de sus alumnos, pasados y actuales. Para los participantes, las entrevistas y los encuentros que formaron parte de la instrumentación eran también una oportunidad de abrir y vivir sus propios duelos. La entrevista comprendía dos etapas: en la primera se abordaba el duelo ajeno; en la otra, el duelo personal. Se pudo saber que en algunos de los participantes, el impacto de sus pérdidas afecta indirectamente su labor docente.

A su vez, la investigación recabó información relevante que se presenta sintetizada a continuación:

- Cada participante mencionó entre dos y tres muertes violentas de padres de alumnos.
- Hubo mención de casos de secuestro y desaparición de padres de alumnos.
- Se mencionó también la llegada de alumnos en consecuencia a la muerte de alguno de los padres.
- Se pudo saber de casos de alumnos que mudaron de alguno de los colegios participantes a otra escuela como consecuencia de una muerte.
- Se supo también de casos en los cuales, ante una pérdida, los niños recibieron una mentira como explicación.
- Trascendieron casos en los cuales alumnos que atravesaban por la muerte de un padre, eran además víctimas de acoso de parte de sus iguales.
- Se presentaron casos de pérdida de salud, una estudiante que atraviesa por un proceso de cáncer y el deceso de una madre a causa de esta misma enfermedad.



- La investigación atravesó y documentó el deceso de uno de los participantes, una de las psicólogas escolares.
- Durante la investigación, dos padres de tres estudiantes murieron por asesinato.
- Un grupo de estudiantes de uno de los casos analizados atravesó por una situación de crisis al quedar en fuego cruzado en un enfrentamiento entre cuerpos policiacos y delincuentes.

***Análisis del nivel de intervención de los educadores ante el tema de la muerte y las pérdidas.*** En el proceso de la investigación, como ya se ha mencionado, se presentaron diversos escenarios en los que fue posible analizar y documentar el actuar de ambos casos.

La observación de los casos que se presentaron en la investigación evidenció que las necesidades de estos niños rebasaban lo que los profesores estaban dispuestos a realizar. En todos ellos, los niños empezaron a acudir a clases de manera normal. Algunos profesores incluso, haciendo alarde del poder que tienen para manejar a sus alumnos de estas edades, relataron episodios en los que abordaron a alguno de los niños ejerciendo presión para que les contaran detalles sus pérdidas. Se presentó un caso específico en la cual la muerte de uno de los padres estuvo rodeada de manifestaciones de morbo por parte de los docentes más allá de la intención de apoyar a los estudiantes que vivían la pérdida. Esos inadecuados acercamientos se convirtieron en el único acercamiento realizado por un profesor.

***Impacto de las situaciones de pérdida significativa en la niñez media desde la perspectiva docente.*** A lo largo de los relatos y experiencias recogidas por la investigación, se puede decir que se presentan constantes en las reacciones de los alumnos que atravesaron o atraviesan una situación penosa por causa de una muerte significativa. En general se habla de arranques de rabia, disminución en el rendimiento académico y episodios de tristeza. También algunas manifestaciones de somatización del duelo como exceso de sueño y cansancio. Otras situaciones más preocupantes son las burlas entre iguales y la deserción escolar. Los entrevistados también refirieron el manejo de la ausencia en eventos y festivales escolares.

***Necesidades del contexto académico para la atención adecuada y confiable de la muerte y los duelos por pérdida significativa.*** En cuanto a qué consideran los

profesores que necesitan para que estén en condiciones de educar para la muerte, la primera gran necesidad es la disposición a hacerlo. En este sentido es fácil deducir que aquellos que aceptaron su participación llevaban ya un poco de ello. De las entrevistas se pudo concluir que los padres conforman un factor de preocupación para los profesores. Se percibe un temor generalizado por la reacción de los padres sobre el tema. Los profesores hicieron, en resumen, tres observaciones que considerarían para aceptar la posibilidad de educar para la muerte: “primero, que fuera abordado por una persona calificada y experta en el tema; segundo, que se hiciera cuando la situación lo ameritara; y tercero, que se usara la prudencia y el manejo del tema fuera acorde a las habilidades cognitivas del niño” (López, 2010: 137).

Además, sugirieron el apoyo de sus respectivos colegios, en cuanto al recurso para sustentar un programa educativo fuera del currículo regular y que el tiempo que pudiera tomarles también sea respaldado por sus superiores. “Quedó claro que los profesores, sin motivación o ayuda para realizarlo, no buscarán por sus medios la preparación con respecto al tema” (p. 138).

En resumen, el análisis del contexto proporcionó las pautas básicas que funcionaron como cimientos en el diseño de la evaluación de programas. Los resultados antes expuestos pueden observarse de forma sintetizada en el siguiente diagrama, se presenta la información de mayor relevancia organizada por los objetivos que orientaron el análisis del contexto realizado en 2010.

A partir de esta información que constituye el diagnóstico, se realizó el siguiente planteamiento como punto de partida.

Se considera que el diseño del programa debe responder a las necesidades y demandas del contexto estudiado con anterioridad. De ahí se determina que:

- El diseño se construye como un programa de orientación e intervención paralela. Como opción al tiempo fuera del aula de clases.
- El programa primeramente está dirigido a la orientación de educadores sobre su intervención directa a niños.
- En un primer momento, la prioridad de los objetivos del programa tiene una intención secundaria (paliativa o correctiva) y en segundo, una intención primaria (preventiva).
- La metodología de construcción de contenidos parte de la revisión de bibliografía relacionada con el tema y sucede en dos vertientes:

- Teórica: construcción de marco teórico que fundamenta la intervención en modalidad de acompañamiento emocional ejercida por un educador.
- Práctica: los recursos literarios que forman parte de las actividades de intervención. Algunos otros recursos diferentes también fueron seleccionados como complementarios.

- Viabilidad del programa: se establece que existe una demanda selectiva por parte un grupo de profesionales que admite tener ya una necesidad sobre su quehacer educativo y es lo que, en inicio, se constituye como motivación de este programa. Posteriormente, tras la selección de la muestra, se considera pertinente para la mayoría de los casos, realizar la intervención y evaluación del programa de acuerdo a las características de los mismos. El programa es pertinente y lo que se busca ahora es su pertinencia y viabilidad en otros contextos.

- Evaluabilidad: hasta ahora, con la presentación de los casos, se consideran ajustes de mejora previa. Es decir, de acuerdo a las características del caso, contexto y antecedentes de los participantes, se han realizado mejoras previas a las actividades y los recursos a fin de que la intervención sea realizable.

En el gráfico número 5 se puede apreciar un resumen los resultados aquí presentados.

Gráfico no. 5. Análisis del Contexto para la generación e implementación de un programa de Orientación Psicopedagógica basado en la Pedagogía de la muerte

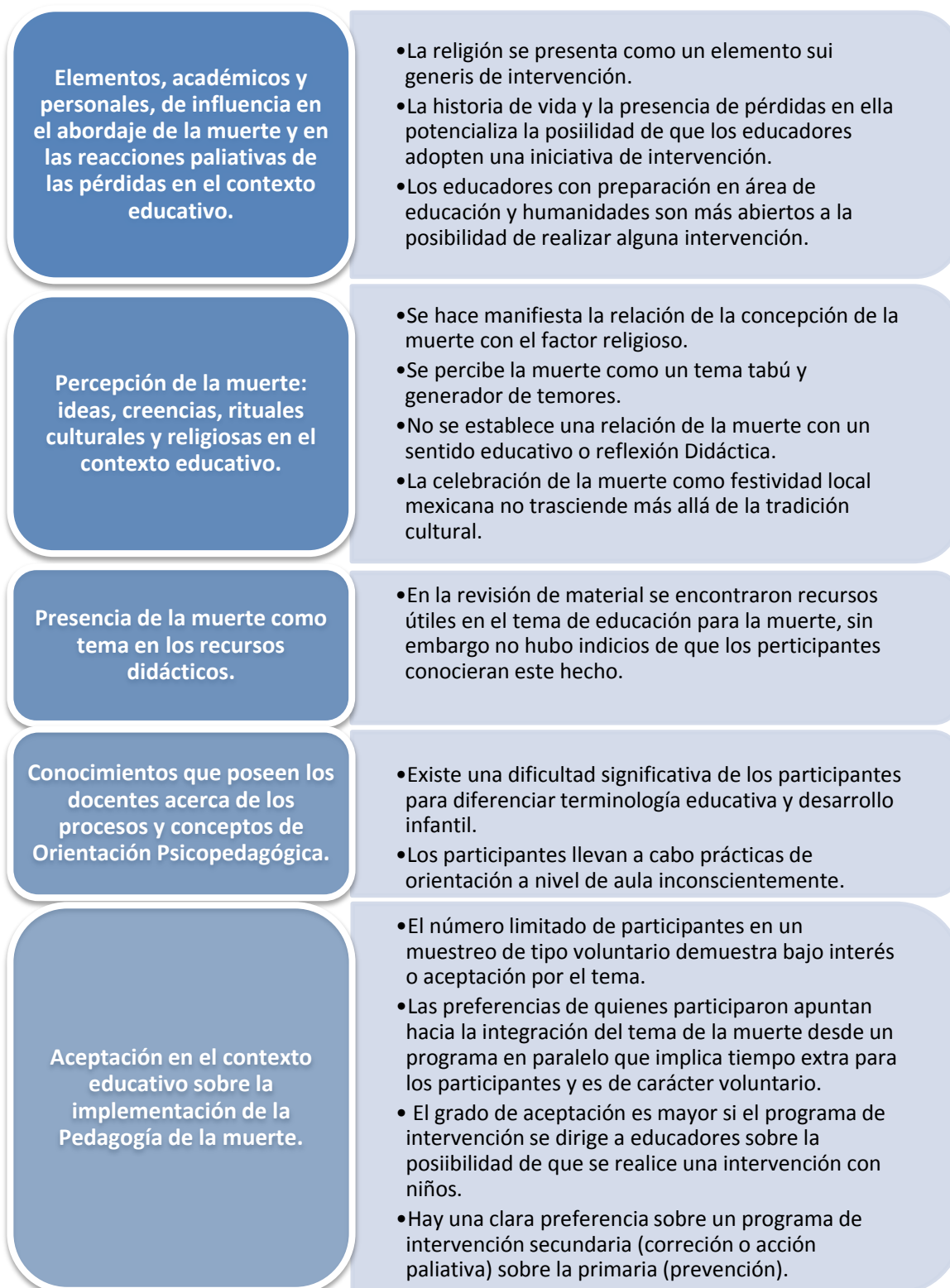


Gráfico no. 5. Análisis del Contexto para la generación e implementación de un programa de Orientación Psicopedagógica basado en la Pedagogía de la muerte (Cont.)

<p><b>Conocimiento en el contexto académico sobre los tipos de pérdidas frecuentes en la niñez media.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Se detectó un reducido conocimiento sobre la variedad de pérdidas que presentan los niños en esta etapa de sus vidas. Además de la muerte, sólo algunos participantes fueron capaces de ubicar al divorcio como una pérdida significativa.</li> </ul>
<p><b>Nivel de incidencia de casos de pérdidas significativas en el contexto escolar y las experiencias en torno a ellos.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Se registraron numerosas pérdidas sucedidas entre la población tanto de alumnos como del personal docente de las instituciones estudiadas.</li> <li>•Se documentaron casos de muerte suscitadas en el transcurso de la investigación.</li> <li>•Se registra un nivel de incidencia considerable en muertes por causas violentas.</li> </ul>
<p><b>Análisis del nivel de intervención de los educadores ante el tema de la muerte y las pérdidas.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Inadecuados acercamientos se convirtieron en el único acercamiento realizado por un profesor.</li> <li>•Trasciende la existencia de acercamientos impropios, imprudentes y con tendencia a la revictimización.</li> </ul>
<p><b>Impacto de las situaciones de pérdida significativa en la niñez media desde la perspectiva docente.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•En general se habla de arranques de rabia, disminución en el rendimiento académico y episodios de tristeza. También algunas manifestaciones de somatización del duelo como exceso de sueño y cansancio. Otras situaciones más preocupantes son las burlas entre iguales y la deserción escolar.</li> </ul>
<p><b>Necesidades del contexto académico para la atención adecuada y confiable de la muerte y los duelos por pérdida significativa.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Existe un temor generalizado por la reacción de los padres sobre el tema de la muerte.</li> <li>• Los profesores hicieron, en resumen, tres observaciones que considerarían para aceptar la posibilidad de educar para la muerte: “primero, que fuera abordado por una persona calificada y experta en el tema; segundo, que se hiciera cuando la situación lo ameritara; y tercero, que se usara la prudencia y el manejo del tema fuera acorde a las habilidades cognitivas del niño”.</li> <li>•La aprobación de los padres y de los niveles directivos es fundamental para los docentes.</li> </ul>

## **PARTICIPANTES DE LA FASE EXPLORATORIA**

En las páginas siguientes, se realiza la presentación de casos en la fase exploratoria, se compone de 12 casos (del 3 al 14) de los que cuales se puede decir, a manera de síntesis, que:

### *Por tipología de pérdida*

- Diez casos presentan una situación de pérdida por muerte.
  - Tres casos por suicidio.
  - Cuatro por accidente.
  - Dos por enfermedad o fallas en la salud.
  - Una por desaparición (secuestro).
- Dos casos presentan una situación de pérdida por divorcio.

### *De los casos en situación de pérdida por muerte:*

- Nueve han sido pérdidas repentinas.
- Una se considera muerte con oportunidad de preparación o pre duelo.

### *Sobre la figura de pérdida en casos con situación de muerte:*

- Cinco casos incluyen niños que han perdido al padre. Este dato incluye los casos en los que el niño interpreta la figura de un abuelo como un padre.
- Dos casos incluyen niños que han perdido a la madre. Este dato incluye los casos en los que el niño interpreta la figura de una abuela como una madre.
- Un caso incluye niños que han perdido a su abuelo(a).
- Dos casos incluyen niños que han perdido un(a) hermano(a).

La presentación de los casos que componen el grupo de participantes en esta fase es resultado de al menos dos encuentros: la entrevista de fase previa con el tutor responsable y el primer encuentro de observación con los niños de cada caso.

### *Casos 1 y 2. Grupos de formación*

Estos casos se constituyeron de un total de 38 adultos: 35 mujeres y 3 hombres, divididos en dos grupos. El primer grupo se observó durante el verano de 2015 y todos acudieron a una formación en acompañamiento infantil durante una semana, dando un total de 20

horas. El segundo grupo asistió a una formación que duró 10 semanas, cada sesión fue de cuatro horas, dando un total de 40 horas, durante el verano 2016.

La integración de ambos grupos sucedió por medio del Centro Esperanza de Guadalajara, una organización que organiza capacitaciones que abre al público en general y cuyas temáticas se relacionan con la humanización de la salud y otras áreas afines. El Centro convocó por medio de publicidad en radio, medios impresos y otros, el objetivo fue que la participación y asistencia a las formaciones fuera voluntaria y el Centro tiene entre sus políticas permitir la capacitación de todas las personas que deseen hacerlo por lo que no hay restricciones en la inscripción ni prerequisites académicos.

El investigador no tuvo acceso a los participantes sino hasta el primer día de curso en ambos casos, ambas sesiones comenzaron brindando oportunidad a los asistentes de que se presentaran enunciando sus profesiones y el motivo por el cual decidieron asistir. Aunque en ambas sesiones de inicio se manejaron de manera similar, la composición de los grupos fue considerablemente diferente, siendo el segundo grupo el que contaba con un perfil más afín a lo que se pronosticó en la planeación del curso; pues era un grupo cuyos participantes laboraban en áreas de salud, escuelas, o ya ejercían alguna actividad enfocada en el acompañamiento. Además, habían pasado ya por otros dos meses de formación previas a las 40 horas que fueron observadas. Es posible señalar esto puesto que como dinámica de inicio se solicitó a los participantes que escribieran en una hoja, de manera anónima, si creían que los niños debían ser educados sobre la muerte, en el primer grupo se realizó el mismo sondeo pero no se solicitó que lo escribieran como en el segundo grupo.

En torno a la pregunta, en el primer grupo prevalecieron las ideas que indicaban aún cierta resistencia para abordar a los niños con respecto a la muerte, aun cuando ellos se encontraban como aspirantes a una formación, el grupo respondía con mayor recelo que el segundo grupo. Es probable que esto obedezca también a que este segundo grupo se encontraba más sensibilizado al niño por las 80 horas que tenían ya de formación, por lo que no se puede concluir una causa específica. Solamente señalar que este grupo mostraba más apertura y aceptación tanto a las dinámicas como a los contenidos.

Durante esta primera sesión se efectuó también la actividad denominada como “El elefante en el aula”, experiencia narrada en secciones posteriores y un análisis FODA únicamente con el segundo grupo, con el fin de que los participantes iniciaran con el autoanálisis sobre sus habilidades personales. En el caso número uno, esta dinámica se hizo en formato de sondeo.

### *Caso 3. Familia Martínez*

Tres niños: Carlos de cinco, Mónica de siete y Luz de diez años habían presenciado recientemente la escena en que su abuelo, un hombre de 54 años, cometió suicidio delante de ellos. La confusión de los adultos era evidente, pero todos tenían claro que deseaban apoyar a los niños y evaluar el impacto del suicidio del abuelo en ellos, por lo cual aceptaron el inicio del acompañamiento de manera inmediata.

En una primera entrevista, la madre de nombre Nadia, se mostró preocupada por la situación de los niños ante lo que presenciaron, aunque había tratado de evitar la situación, una discusión fuera de control entre ella y su padre terminó en el suicidio de éste. Nadia describió que ocultó a los niños de la escena lo más rápido que pudo, pero no se atrevía a preguntarles lo que vieron por temor a la reacción de estos, por lo cual hizo énfasis en desconocer con exactitud qué vieron y qué información tenían. Éste fue uno de los primeros objetivos del primer encuentro con ellos.

Nadia y la madre de ésta, abuela de los niños, estaban recibiendo apoyo psicológico para ese entonces. Nadie admitía no haber visto llorar a los niños durante el funeral, pero este aspecto, hasta ese momento, no era un factor inquietante. La única referencia que se tenía de algún posible efecto en los niños era un repentino temor a estar solos. Debido a la situación socioeconómica de la familia y la emergencia de los hechos, se definió que en un primer momento las sesiones de observación deberían ser llevadas en el hogar de los niños. Por lo tanto, se hicieron los arreglos para regresar al día siguiente por la mañana.

La primera vez que el observador se encontró con los niños, habían pasado tres días desde aquél evento, los ritos funerarios: el velorio y los rezos del novenario estaban siendo llevados a cabo en el hogar de la familia. Cuando el primer encuentro se realizó, aún faltaban seis noches de reuniones en la casa para los rezos, de acuerdo a las tradiciones católicas a las cuales la familia es apegada. El trabajo de ese día se centró en conocer a los niños y obtener información sobre las necesidades que tenían.

La reunión empezó con la presentación del investigador con los niños, ellos tenían clara la razón de esta reunión, “para hablar de mi abuelito” decía Mónica la niña de siete años. “De acuerdo, hablemos de su abuelito, ¿qué pasó con él?”, “estaba tomado [alcoholizado] y había venido con un señor, después se peleó con mi mamá, se dio la vuelta y se escuchó un ruido, yo creo que se golpeó”, añadió Carlos, de 5. “¿Qué pasó después?”, nadie respondió. Luz, la niña de 10 años y la mayor de los tres, miraba fijo, pero parecía no querer dar más información de la que los otros dos niños parecían



conocer, empezaba a quedar claro que ella se daba cuenta de la gravedad de la situación pero no hablaba delante de los menores



Imagen no.1. Realizado por Mónica, 7 años

en él describe la primera escena que recupera de su memoria y es la figura de abuelo en el féretro, del lado izquierdo (visto de frente) coloca una cruz y del lado derecho coloca a su tío "B", una pérdida no mencionada por la madre durante la entrevista. El tío "B" había desaparecido hacía un año aproximadamente y los niños y la familia lo asumieron como una muerte, aunque nunca tuvieron un funeral y aceptaban la desaparición como hecho suficiente.

El dibujo de la imagen número 1 corresponde a Mónica, en él describe la escena de aquella noche. Mónica identifica la presencia de un cuchillo con el que afirma que el abuelo se hizo daño, y un objeto que señala

Para continuar, se entregó papel y lápices de colores a los niños. La instrucción fue hacer un dibujo de "lo que le pasó a mi abuelito". El resultado puede verse en los dibujos identificados como imagen número 1 y número 2

El dibujo de la imagen número 2 corresponde a Carlos,



Imagen no.2. Realizado por Carlos, 4 años

que es una cerveza. La niña encierra la figura del abuelo en una especie de círculo que identifica como sangre. Además, dibuja a otras cuatro personas en la misma escena: “mi mamá, mi papá, yo, mi hermano”, y ha añadido algunas flores y un corazón.

El dibujo de la imagen número 3 corresponde a Luz, ella solicitó dibujar algo que le gustaba hacer con su abuelito. Representó a su abuelito en una cancha de baloncesto, actividad que realizaba con ella en algunas ocasiones y que ella disfrutaba.

Durante ese encuentro, se preguntó a los niños si sabían qué significaba que su abuelito hubiera muerto. Parte de las respuestas se reproducen a continuación.

- ¿Sabes qué pasó con su abuelito? - “Se murió”
- ¿A dónde se fue? - “Al cielo”
- ¿Qué es estar muerto? - “No sé”
- ¿Cómo murió? - “Estaban peleando y él se volteó y se golpeó con algo, sonó muy fuerte”
- ¿Qué pasó entonces? - “se cayó y nos fuimos”
- ¿Han llorado? - “no, tenemos que ser fuertes porque él ya está en un lugar mejor”.

En esa sesión el investigador optó por realizar dos lecturas. Se leyó “Es así” de Paloma Valdivia y “La Pequeña Tristeza” de Anne Herbauts. Se habló con los niños sobre la posibilidad de que lloraran si en algún momento sentían que querían hacerlo. El cuento de “La Pequeña Tristeza” habla del alivio que sentimos al llorar cuando tenemos una angustia. Se concluyó la sesión con el compromiso de volver en cinco días.



Imagen no.3. Realizado por Luz, 10 años.

#### *Caso 4. Familia García*

La familia García fue referida a la investigación por medio de un educador asistente al grupo de formación de orientadores y acompañantes que se había llevado a cabo una semana antes. Norma, la madre de 29 años, llamó para solicitar el acompañamiento para Liz de cuatro años de edad. Mencionó que tenía otra niña de nueve años, Carolina, y una niña menor de cuatro meses de edad.

Carolina había asistido a un grupo de apoyo y acompañamiento durante una semana (5 horas en total) pero Liz fue rechazada bajo el argumento de estar muy pequeña, la edad mínima para que fuera atendida era de seis a siete años. La persona que conoció el caso y que había asistido al curso le puso en contacto con el investigador. Durante el curso se hizo mención de que la edad de cuatro años ya era una edad pertinente para acompañar a un niño y ese fue el factor por el cual la familia García recibió la información de nuestro trabajo.

La pérdida de la familia Martínez estaba relacionada con la muerte del padre, Carlos de 30 años. Carlos tuvo un accidente siete meses antes cuando volvía a su casa. Él fue la única persona que murió y lo hizo de forma inmediata. En el momento del accidente, Norma se encontraba embarazada. En consecuencia, a la muerte de Carlos, Norma y sus hijas habían tenido de mudarse de localidad para ir a vivir con la familia de Carlos. Por lo tanto, habían abandonado su antigua casa, familiares y amigos cercanos y su escuela.

En el momento del accidente, Norma y la abuela materna habían sido las encargadas de informar a las niñas de lo ocurrido. Siempre se les dijo la verdad con respecto a la ausencia de su padre. Carolina y Liz pudieron asistir al funeral de Carlos y pudieron ver a su madre llorar, también tuvieron contacto con los restos de su padre y recibieron información sobre la cremación.

La expectativa de Norma sobre el acompañamiento era que Liz tuviera la misma posibilidad de ser escuchada que había tenido Carolina. Refería no conocer si las niñas tenían manifestaciones relacionadas al duelo, pero mencionó que Liz era una niña ansiosa, había indicios de enuresis, se despertaba llorando por las noches, era distraída y a veces tenía miedo a estar sola. No presentaba llanto aparentemente relacionado con la muerte de su padre.

Las niñas sabían que “papi se fue al cielo” pero no presentaban emoción que Norma relacionara esa afirmación. Tampoco había registro de cambios en el desempeño escolar debido a que tuvieron un cambio de escuela. La única referencia que Norma hacía

sobre el comportamiento de Liz era el nacimiento de su hermana menor, hecho que la convirtió a ella en la hermana mediana de las tres. Norma y su suegra habían asistido a un grupo de apoyo a personas en duelo y eso facilitaba su comprensión sobre la necesidad de que las niñas también fueran acompañadas. En aquella entrevista se acordó con Norma que tendríamos el primer encuentro con Liz en cinco días y que para favorecer la adaptación de Liz, se permitiría que Carolina la acompañara por esa ocasión.

En el primer encuentro se conoció a ambas niñas. Liz manifestaba no saber por qué estábamos en esa sesión ni por qué tenía que hacer lo que se le pedía. Carolina intentaba apoyar a su hermana y dar las respuestas la mayor parte del tiempo. Liz mostró una actitud muy dispersa, poca capacidad para mantener la atención y permanecer en un mismo lugar. Para este encuentro se determinó acudir con diversos materiales, pero principalmente juguetes: muñecas, princesas y hadas, las figuras de la película *Intensamente* y cubos para montar. Liz eligió las muñecas de fantasía: hadas con alas y trajes brillantes. Carolina eligió las muñecas que se podían peinar. Se observó que en la convivencia entre ellas Carolina ejercía una actitud directiva y dominante sobre Liz. Liz no hace contacto visual ni muestra interés por seguir la fluidez de una sesión estructurada. Liz se aleja físicamente, toma un lugar distante y ahí se dispone a jugar. Cuando se expresan, ninguna de las dos parece dispuesta a asumir turnos para tomar la palabra. Caro está dispuesta a trabajar mientras que Liz quiere jugar con lo que ha elegido, no acepta instrucciones y no quiere que Carolina salga de la habitación.

Toda la sesión se enfocó en el *rapport* con Liz, el investigador intentó realizar la lectura de un cuento, se eligió *Es Así*, pero Liz no mostró interés en la historia. Carolina parecía interesada, pero se distraía llamándole la atención a Liz. Después de un rato de juegos, el investigador dio por terminada la sesión. Como resultado de este primer encuentro, el investigador solicitó a la madre una segunda sesión únicamente con Liz.

#### *Caso 5. Jimena*

Jimena tenía tres años cuando sus padres contactaron al investigador para preguntar si era candidata a recibir el acompañamiento, estaba próxima a cumplir cuatro. Los padres recibieron la referencia de este trabajo por medio de una persona asistente al curso de formación de orientadores y acompañantes que se ofreció dos semanas antes. La llamada del primer contacto la realizó el padre, pero señaló que sería la madre, la encargada de llevar a Jimena. Se acordó una cita a llevarse a cabo 4 días después.

El día de la entrevista de fase previa, no acudió Cony, acudió Raúl, el padre y fue quien ofreció la información. La pérdida de la familia había sido la muerte de la hija mediana, Patricia de 21 años. Patricia había pasado una larga temporada de su vida luchando contra una enfermedad, aunque el pronóstico siempre fue desalentador, Patricia mantuvo una vida normal casi hasta el final de su vida. La familia estuvo siempre consciente de la situación médica pero la apariencia física y fortaleza de Patricia suavizaba la idea de su posible muerte. Cuatro años antes de la muerte de Paty, la familia recibió la noticia de la llegada de Jimena, los padres no esperaban un nuevo embarazo. Raúl refirió que Jimena era una niña muy cercana a Patricia desde su nacimiento.

Cuando ocurrió el deceso de la hermana de Jimena, la familia se encontraba de vacaciones cumpliendo el último deseo de Patricia de tener “las últimas vacaciones” con su familia. El día de su fallecimiento, por la mañana Paty perdió el conocimiento en el baño de la habitación de la familia. Cuando llegaron los paramédicos, Jimena estaba presente y sin explicación fue aislada de la familia “para distraerla”. Paty murió minutos después en la ambulancia. El hermano mayor de Jimena y su padre fueron los encargados de explicar a Jimena la muerte de su hermana, pero pasó un largo tiempo antes de que Jimena contactara con la ausencia por los trámites de repatriación del cuerpo de Patricia.

Con respecto a los servicios funerarios, Jimena acudió al velorio, pero cuando entró a la funeraria comenzó a llorar y a expresar que tenía miedo, razón por la cual fue aislada nuevamente. La idea de Jimena sobre la muerte su hermana es que ésta “se fue al cielo”, no había reacción emocional aparente y hablaba de Paty sin negarse.

La razón principal por la cual los padres buscaron el apoyo fue por recomendación del pediatra de Jimena pues había presentado enfermedades relacionadas vías respiratorias sin responder favorablemente a los tratamientos. La única manifestación que preocupaba al padre es que la niña ya no quería quedarse en la escuela en algunas ocasiones y que había vuelto a dormir a la cama de sus padres, sin embargo, era interpretado como rebeldía. También había indicios de enuresis. Aunque ambos padres habían recibido apoyo emocional, no había una consciencia clara de que la niña lo necesitara, no dejaba de ser una recomendación del médico. Para terminar la sesión, Raúl preguntó si podía mentirle a la niña con respecto al motivo de su próxima visita al despacho, pero se hizo énfasis en la importancia de no mentir y se acordó que la niña acudiría la siguiente semana.

Cuando Jimena acudió, se hizo evidente que la recomendación de no mentir y explicar el motivo de su visita, se había pasado por alto. Para la niña el investigador era una suerte de maestro de baile y se suponía que ella iba solo a jugar y bailar. Se privilegió el hacer fácil la transición de la niña de la mentira hacia la verdad, razón por la cual en esa primera sesión el trabajo se dedicó al *rappport* con ella, entre juegos en una sesión no directiva y centrada en la niña. Durante la sesión Jimena pidió pinturas y papel así que se le dio la instrucción de dibujar a su familia. Entonces se dio el siguiente diálogo:

- “Yo tenía una hermana que estaba muy vieja, es mi hermana Paty”.
- Tu hermana Paty, ¿y qué le pasó a tu hermana?
- “Es que se cayó del baño y se tropezó”
- Se tropezó... ¿Y qué le pasó?
- “Se murió un poquito. Sí, pero la llevaron en el cielo y ahí me cuida”.
- ¿Y dónde está Paty ahora?
- “Está en el cielo”
- ¿Y está viva o está muerta?
- “Pues está muerta, pero en unos años no se murió, pero en un año sí”.
- Estaba muy muy enferma.
- “Pero yo he estado enferma, yo no me morí.
- Pero ella estaba muy muy muuuuuuuy enferma, tú has estado poco enferma. ¿Qué me vas a dibujar? ¿A tu familia o a Paty?
- “Pues a Paty, pero está un poco aplastada, es que estaba un poco vieja”.
- ¡Ah! Ella ESTABA un poco vieja porque ya no lo está, ya murió.

Debido a la edad de Jimena, sus dibujos aún no eran muy definidos. La imagen en la hoja que la niña hizo fue “un cuadrado”, mientras se encontraba dibujando decidió no hacer el retrato de Paty, pero el diálogo bastó para tener información de lo que Jimena pensaba con respecto a su hermana. Más adelante durante la sesión Jimena hablaba escuetamente sobre su hermana. Se le preguntó qué es morir, respondió que “era irse con las demás personas”. Se le preguntó si extraña a Paty y respondió que no, que pronto ella “tendría a otra hermana”. Se le preguntó si su mamá sabía y respondió que sí. “Tendré otra hermana, ya se lo dije a mi mamá”. “Mi hermana te va a cuidar, a todos nos cuida, mi mami me dijo”. Se le preguntó con quién duerme y confirmó que tiene miedo a la oscuridad y los monstruos y por eso duerme con los padres. Cuando Jimena perdió el interés en el dibujo, eligió continuar la sesión con unas muñecas y explicó cosas sobre su vida y sus amigos.

Casi al finalizar la sesión, Jimena encontró dos libros de cuentos en el despacho, habían sido elegidos con anterioridad y se trataba de: “Los Ángeles de la Guarda” de Yasseem Grigorov y “El Pato y la muerte” de Wolf Erlbruch. Cuando Jimena escuchó las leyendas que venían en el libro de ángeles, puso atención en una que dice: “los ángeles de la guarda nos cuidan desde el cielo” y otra que habla de que los ángeles tocan instrumentos musicales e inmediatamente señaló “como mi hermana Paty”, era evidente

que acomodó el contenido del libro a su propia vivencia. Cuando ya casi no quedaba tiempo, Jimena tomó el libro “El Pato y muerte” donde maneja una imagen muy gráfica de la representación de la muerte como un personaje en la historia. Entonces dijo: “¿Es un fantasma?”, se le aclaró que no, que se trataba de la muerte y se le preguntó si creía que era “mala” a lo que respondió que no, que no era mala. Debido al poco tiempo que restaba de la sesión, se le prometió que en la siguiente sesión leeríamos el libro completo.

Al finalizar se acordó con el padre una nueva sesión la semana siguiente. A resaltar estaba el hecho de que Raúl refiriera desde el inicio que sería la madre la acompañante principal, pero hasta esa sesión no se había presentado.

#### *Caso 6. Familia Santiago*

La familia Santiago buscó el apoyo para las niñas Susy, de siete, y Faby, de 11 años. La persona que estableció el contacto fue Lorena, la madre, de 35 años de edad. La situación que trajo a esta familia fue la muerte del padre, Beto, un abogado que había muerto dos años atrás en un accidente automovilístico.

La noche en que la muerte de su padre ocurrió, éste había salido de trabajar tarde y debido al cansancio se accidentó en carretera estrellando su auto con un árbol. Beto murió de forma instantánea. Lorena fue notificada esa misma noche, pero avisó a las niñas de lo sucedido hasta el día siguiente, aunque éstas afirman haberse dado cuenta de la angustia de su madre casi desde el inicio.

Lorena es una mujer consciente de su propio proceso de aceptación y ha tomado algunos cursos para aprender a manejar la ausencia del padre con sus hijas, aun así, deseaba asegurarse de que las niñas tuvieran atención y por ello la solicitó.

Como consecuencia de la muerte del padre, Lorena y las niñas tuvieron que mudarse de casa también e ir a vivir a casa de la abuela materna, este era un factor de influencia en el estado emocional actual de las niñas. La más pequeña, Susy de siete años experimentaba temores en la noche para dormir y no le gustaba quedarse sola. Faby de 11 años, pasaba angustia por separación, sobre todo cuando tenía que quedarse en la escuela y ver a su madre partir. Otro de los cambios suscitados era que ahora Lorena tenía que trabajar una jornada completa mientras que antes cuando Beto vivía, ella permanecía en la casa al cuidado exclusivo de las niñas.

Durante el primer encuentro con Susy y Faby se utilizó el juego como estrategia de *rapport* y la intervención fue medianamente directiva. Se utilizaron las figuras de la película de dibujos animados *Intensamente*: alegría, cólera, disgusto, temor y tristeza. La

intención era identificar el estado emocional de las niñas con respecto a la muerte del padre ya que Lorena señalaba estar preocupada por notar pocas expresiones emocionales de parte de sus hijos.

Se pidió a las niñas que eligieran una figura de la emoción con la que más se identificaran y otra con la que tal vez podría cambiar la que originalmente habían elegido inicialmente. Esta segunda petición estaba encaminada a identificar si estaban reprimiendo alguna emoción por presión social.

Posteriormente, basándonos en el trabajo de Marge Heegaard en su libro para ilustrar llamado “When Someone Very Special Dies”, se les entregó unas hojas donde podían dibujar las emociones acompañadas de las siguientes leyendas: “cuando me siento...” la gente piensa que estoy...”, ambas niñas notaron que algunas de las emociones que realmente sentían se proyectaban disfrazadas al exterior como otra emoción. Por ejemplo, Faby señaló que cuando en realidad se sentía triste, las personas solían pensar que se sentía feliz (imagen no.4). Y Susy expresó que las personas la veían con miedo cuando en realidad se sentía triste. Esta sesión sirvió para que ambas realizaran un par de dibujos que se pueden apreciar en las siguientes imágenes número 5 y 6.

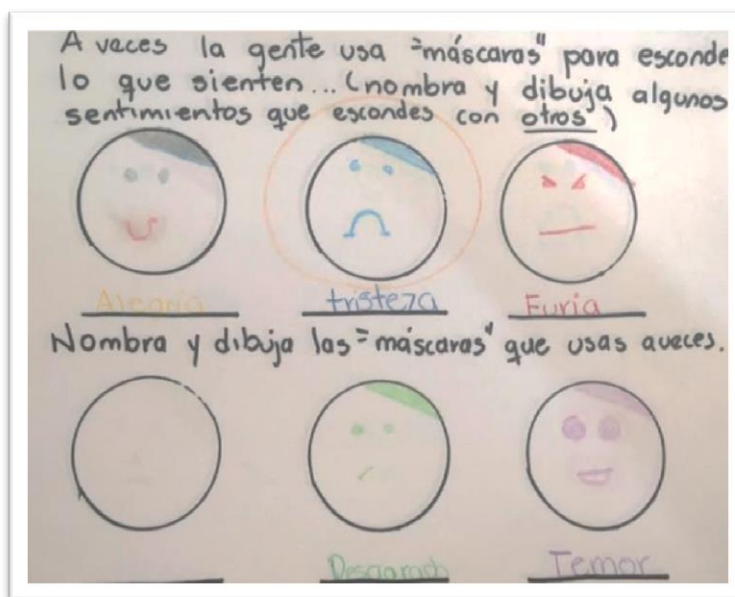


Imagen no.4. Dibujo de las emociones disfrazadas

Durante este primer encuentro se cumplió el objetivo de identificar las emociones presentes en las niñas después de la muerte de su padre y de cara a su nueva situación. Así también, debido al tiempo que había pasado, era importante ubicar y contextualizar y el dibujo es una herramienta para hacerlo. Al finalizar, las niñas estuvieron de acuerdo en regresar y expresaron su deseo de hablar de su padre y de que atendiéramos algunas necesidades emocionales que sentían tener. Se acordó una cita nueva en una semana.



La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.

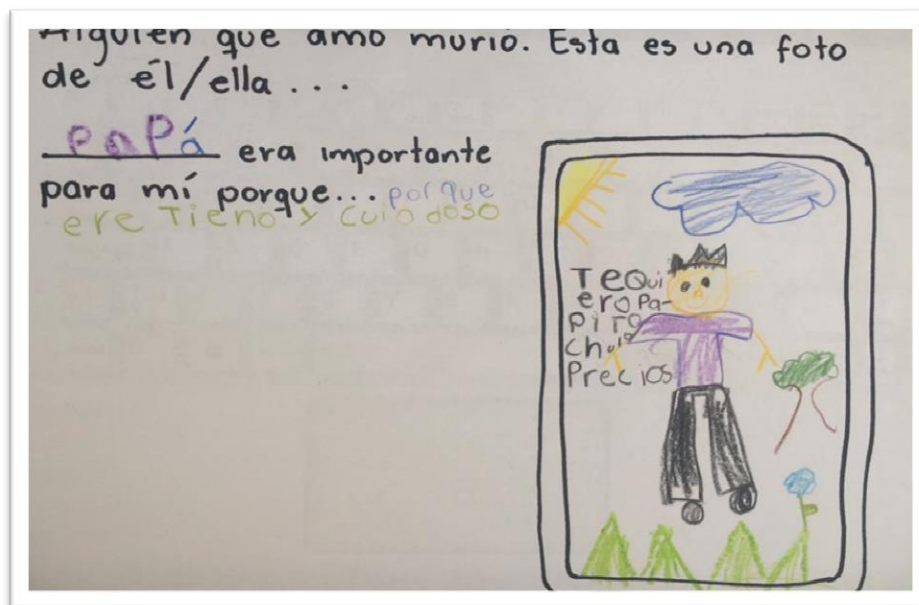


Imagen no.5. Dibujo de Faby de su padre muerto

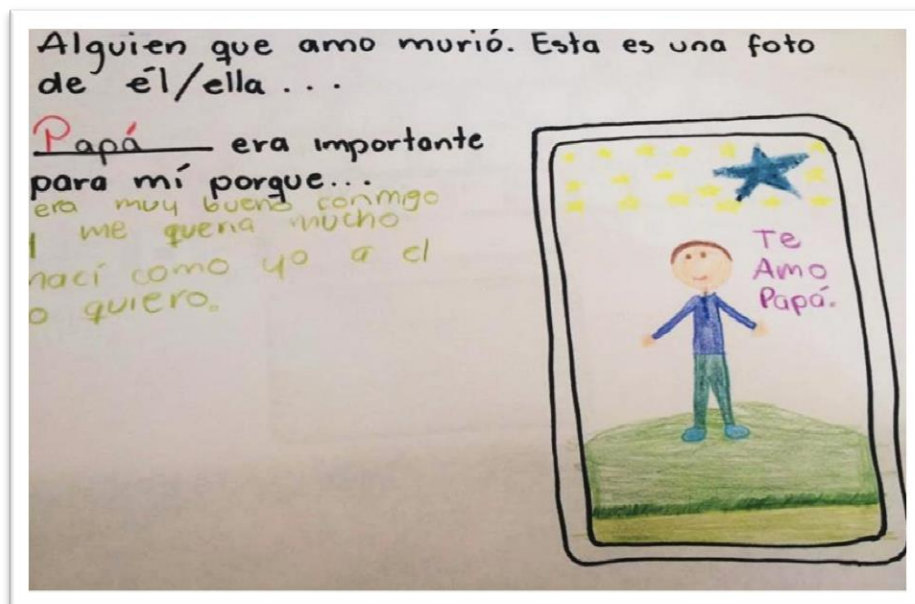


Imagen no.6. Dibujo de Susy de su padre muerto

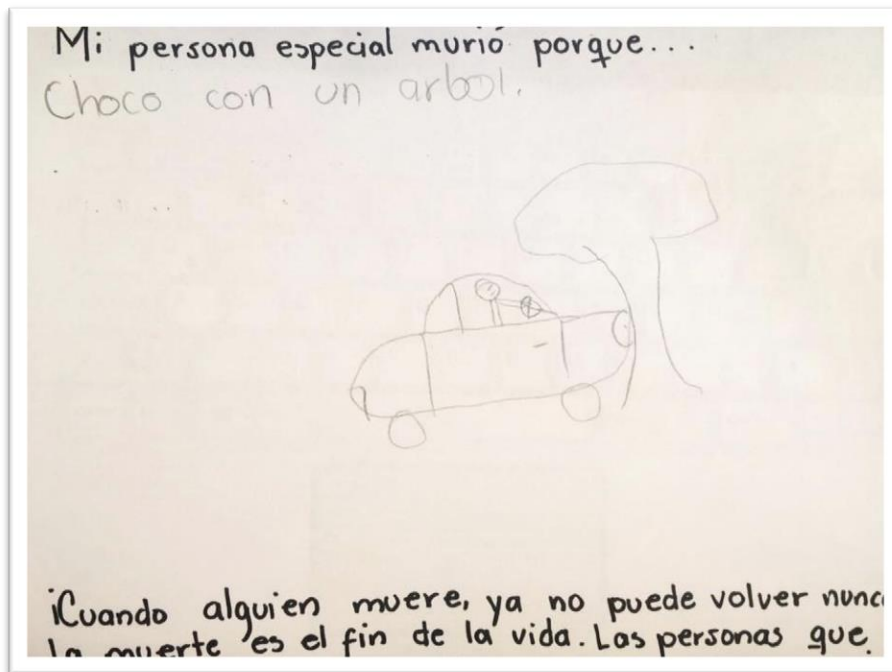


Imagen no. 7 Dibujo de Faby sobre la causa de muerte de su padre

#### *Caso 7. Familia Mendoza*

El caso de la familia Mendoza fue recomendación de una persona asistente del curso de formación que se ofreció tres semanas antes, pero algunas características de la situación lo hacían especial pues su pérdida tenía horas de haber acontecido. Manuel y Ernesto, de siete y 11 años respectivamente, eran los hijos mayores de la familia Mendoza y era para quienes se solicitaba el acompañamiento.

El día que se recibió la solicitud de aceptarlos en un acompañamiento, la llamada vino directamente de la persona que recomendaba y no de los padres por lo indispuestos que se encontraban. Habían pasado unas vacaciones de fin de semana y dos días antes a la llamada, la hija más pequeña, Ivette de dos años, había tenido una caída sin que nadie se percatara para ayudarla. Cuando notaron su ausencia, la niña ya había pasado demasiado tiempo y a pesar de haber sido trasladada al hospital con vida, casi 48 horas después murió.

La solicitud de apoyo sugería que deseaban que el primer encuentro sucediera directamente en el funeral. No habría tiempo previo para conocerles sin estar rodeados de mucha gente, pero los padres pedían auxilio al sentir que ellos mismos no podrían cuidar a los hermanos mayores ante una situación como la que estaban viviendo. Se decidió asumir la situación y realizar la primera intervención tal y como el caso lo solicitaba. Para

tal panorama se eligió acudir con algunos elementos que anteriormente ya se habían determinado como básicos. Se eligió llevar como material: lápices de colores, hojas blancas y el libro llamado “Cuando la muerte vino a nuestra casa” de Jurg Schubiger y Rotraut Susanne Berner; este libro de cuentos ilustra gráficamente una escena de un funeral y se consideró prudente para abordar el tema de lo que los niños verían en corto plazo.

Para realizar el encuentro, se solicitó contar con la presencia de la siguiente persona de confianza para los niños después de los padres y nos fue asignada una de las tías. Cuando llegamos al lugar acordado nos encontramos con una presencia de aproximadamente 800 personas, se aisló un momento a los niños con la presencia de la tía y nos presentamos como una suerte de “ayuda” para ellos y ofreciéndoles explicarles lo que pasaba y estaba por pasar. Entendieron que podían preguntar lo que quisieran y se les preguntó si podíamos permanecer juntos durante el evento para poder explicarles lo que deseaban. Oferta que aceptaron ambos. Así también se les explicó que sería una de las últimas veces que verían a su hermana Ivette y que tal vez querían hacerle una nota y un dibujo expresándole como se sentían y ambos tomaron el ofrecimiento.

Lo siguiente a esto fue instalarlos en un lugar donde pudieron ver rápidamente el libro, se les explicó cómo sería la llegada del cuerpo de Ivette, la salida, lo que podían ver de la gente y especialmente de sus padres y sus opciones por si en algún momento sentían miedo. Se les entregó una hoja y ambos realizaron una carta para Ivette. Al inicio de la misa, se les acompañó durante los momentos cruciales y posteriormente la sesión se centró en acompañar a los niños durante el tiempo en que estarían expuestos a numerosas personas que deseaban verlos y ofrecerles ayuda. En un momento, el contexto se volvió cansado para ellos pues quedó claro que no deseaban más contacto con personas, por lo que, hacia el final del evento, se les aisló nuevamente y el enfoque se centró en la contención emocional, específicamente del miedo y la tristeza.

En esta ocasión no hubo más oportunidad ni de conocer a los padres ni de platicar con los niños, pero sí para acordar un nuevo encuentro a corto plazo, aproximadamente 3 días después de este primer encuentro. El único contacto con los padres fue el momento de despedida, haciendo el compromiso de ambas partes de continuar dando seguimiento al caso.

#### *Caso 8. Familia Serrano*

La familia Serrano estableció contacto con la investigación cuando Gloria, madre de dos niños, Lucy de cuatro y Toño de siete años, fue recomendada al acudir a un centro de apoyo emocional que depende del gobierno. La familia, que es de muy escasos recursos, había intentado antes atender a ambos niños pagando una cuota a un psicólogo, pero habían abandonado el intento por no poder cubrir el pago continuamente.

La pérdida por la que había pasado esta familia estaba relacionada a la muerte del abuelo materno, el Sr. Luis, padre de Gloria. Luis había representado siempre la figura de un padre para Lucy y Toño debido a que los padres biológicos de éstos nunca estuvieron presentes. El caso presentaba algunas características adicionales importantes para su comprensión, como el hecho de que Luis hubiese pasado los últimos 10 años ausente de la casa y para el momento de su muerte, llevaba apenas unos meses de haber obtenido regresado. De acuerdo a la información proporcionada por la madre de los niños, Luis no había logrado adaptarse a la situación familiar y social nuevamente y cometió suicidio por ahorcamiento en el hogar que habitaba con su esposa, hijas y nietos.

El día en que Luis murió, ante el caos de la tragedia que enfrentaba a la familia, los niños quedaron en descuido y ambos estuvieron en contacto directo con la escena del suicidio, tanto Toño como Lucy habían visto a su abuelo pendiendo de un hilo que colgaba del techo, este factor era determinante puesto que estaba muy presente en el discurso de ambos niños y era la mayor preocupación de la familia ya que habiendo pasado casi seis meses desde que todo sucedió, los niños presentaban manifestaciones emocionales de profunda intensidad. Entre otras manifestaciones, Toño estaba teniendo problemas académicos severos, todos los días mandaban reportes por mala conducta y por agresividad de Toño hacia sus compañeros. En el caso de Lucy, que ya tenía cuatro años, aparentemente no había recuerdos, pero era una niña de personalidad reservada y eso dificultaba el acceso a sus pensamientos con respecto a la muerte del abuelo, no obstante, las manifestaciones que presentaba eran físicas con múltiples problemas de salud relacionados con el estómago.

Gloria informó que anteriormente Toño había estado en acompañamiento psicológico al que Lucy fue rechazada bajo el argumento de que, por ser muy pequeña, no recordaría nada de lo que había pasado con su abuelo. Debido a eso, únicamente Toño tuvo acceso a este recurso, pero tuvo que abandonar la opción ante la falta del recurso económico además de características en el acompañamiento que no convencían a su madre, como el hecho de que le prohibieran a Toño compartir lo que decían en el tiempo de terapia. En la primera entrevista quedó claro que lo que deseaba la madre era

ayudar a ambos niños a descargar la intensidad emocional que les generaba la muerte y el tipo de muerte del abuelo, además de que no se atrevía a explicarles que quien había muerto no era en realidad su padre sino su abuelo. Así también está el hecho de que, tras haber visto aquella escena, nadie había explicado a los niños lo que es el suicidio y por lo tanto, averiguado el nivel de afectación de los niños por este hecho.

En la entrevista con la madre acordó una primera visita a los niños en espacio de tres días, debido a la situación económica antes mencionada, se acordó realizar la visita en el formato de visita a domicilio como en el caso número dos, de la familia Martínez. Además, se le propuso no trabajar con mentiras por lo que, si la situación era favorable, se comenzaría a explicar el factor suicidio y a trabajar en la fantasía con la que los niños explicaban la muerte del abuelo.

Tres días después se acudió al encuentro, Lucy mantuvo un perfil reservado, pero estaba atenta a las acciones de su hermano mayor, quien se mostró receptivo a la visita y quien después de explicarle el motivo de nuestra presencia, aceptó realizar un dibujo con la siguiente instrucción: “explícame qué ha pasado con tu papi”. El dibujo de Toño se puede apreciar en la imagen número 8 que se presenta a continuación.

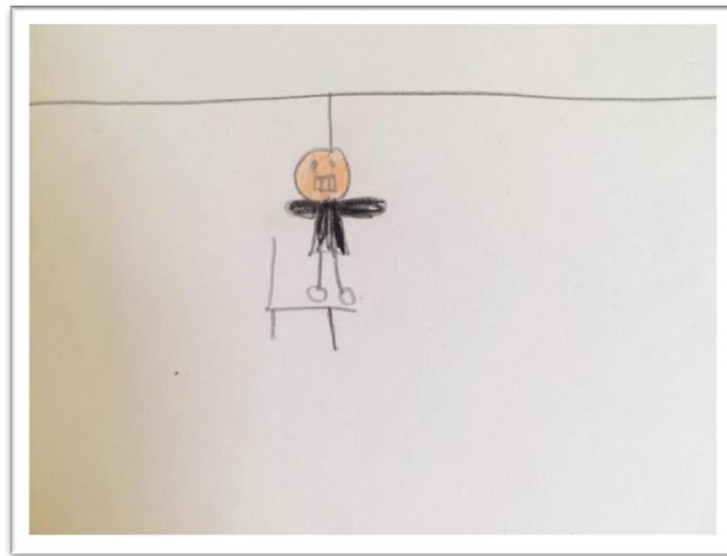


Imagen no. 8. Dibujo de Toño “lo que le pasó a mi papi”.

En el dibujo se hace evidente que Toño tenía muy vivo el recuerdo de la última imagen de su abuelo cuando fue encontrado y era una imagen que le lastimaba por lo que sería una de las cosas a trabajar con él y con Lucy. En esta ocasión se eligió llevar un par de cuentos, se trataba de “Es Así” de Paloma Valdivia y “El Cielo es Real para niños” de Todd y Sonja Burpo. Finalmente se hizo mayor énfasis en el segundo libro ya que los niños sentían alivio emocional al ver las imágenes del cielo y los ángeles.

Durante este primer encuentro, Toño mostró una actitud ansiosa, manifestación notoria en el manejo de sus manos y parpadeo frecuente. Se le cuestionó si sabía cómo había muerto su papi y respondió que su madre le había explicado que se ahorcó con un alambre en el patio de la casa mientras iba caminando y accidentalmente se ahorcó pero que no le convencía la explicación. No obstante, esta explicación era suficiente para que Lucy presentara temores para estar sola y para atravesar ese patio ante el miedo de pasar la misma suerte de su abuelo. Se le preguntó también si sabía lo que era el suicidio y respondió que no, entonces se le propuso que mamá le explicaría lo que es y que el pondría atención y esa sería la tarea para la siguiente vez que nos encontráramos, decirnos como se sentía al respecto.

Para terminar la sesión, se recomendó a Gloria tomarse un momento a platicar con Toño sobre las causas de la muerte del abuelo, se le hicieron observaciones generales y se programó la siguiente visita en espacio de una semana.

#### *Caso 9. Omar*

Omar era un niño de 4 años la primera vez que se le conoció. Su madre Mily se acercó a pedir el apoyo porque en lo que llevaba de vida Omar, nunca había tenido contacto con su padre, de quien Mily se había divorciado cuando su hijo era un bebé. Ahora que Omar estaba por cumplir 5 años, su padre biológico había aparecido e interpuesto una demanda para compartir la custodia del niño, la dificultad mayor radicaba en que Omar jamás le había visto antes y en el primer encuentro programado ante un psicólogo que trabajaba en los juzgados, éste le había informado a Omar que ese hombre era su padre, sin la presencia de Mily en el momento de esa declaración.

Aunque Mily y el resto de la familia no habían considerado que Omar tuviera alguna secuela ante esa circunstancia, sí comentaron que Omar estaba inusualmente irritable y agresivo, en la escuela había empezado a recibir reportes de mala conducta y en general había cambiado la forma de conducirse en su hogar. Omar además presentaba síntomas de enuresis.

Mily se mostraba muy preocupada porque debido a una orden de un juez, cada sábado Omar era obligado a acudir a una convivencia supervisada con su padre y cada jornada era estresante para el niño y para ella. El niño lloraba porque no quería quedarse con la gente que apenas conocía y agredía a su madre por el enojo que le provocaba que ésta no lo evitara. Esta situación se mantendría así durante al menos 3 meses más. Omar era un niño aprehensivo y otra de las cosas que preocupaban era que no aceptaba con agrado nuestra presencia.

El primer día que nos encontramos con Omar, Mily permaneció con nosotros un tiempo para ayudar al niño a adaptarse al espacio y a nuestra presencia. Jugamos con bloques para armar y con masa para moldear. Tras un rato de juegos, Mily salió de la sala y Omar aceptó jugar a solas con nosotros. En esta primera sesión no se realizó ninguna intervención directa o indirecta con Omar excepto el *rapport* de inicio, debido al antecedente de las condiciones que le habían traído a nosotros, se procuró un acercamiento totalmente centrado en él y no directivo. No se sabía cuántas sesiones más serían necesarias para que Omar aceptara con naturaleza nuestra compañía, pero esos pocos minutos a solas marcaron un buen inicio.

Para concluir este primer encuentro se le recomendó a Mily analizar la posibilidad de que el padre también se involucrara en este acompañamiento puesto que el niño parecía muy violentado en la obligación de establecer contacto con su padre y parecía prudente que el padre pudiera apoyarle y tenerle paciencia. Mily acordó revisar esa opción y dar una respuesta en otra ocasión.

Por esta vez, Omar aceptó que le gustaría volver al despacho a jugar con nosotros y a platicar un poco.

#### *Caso 10. Karina*

Karina es una niña de 10 años que atraviesa por la separación de sus padres. La solicitud del acompañamiento fue recibida por parte de Ricardo, el padre. Ricardo mencionó que Karina es quien desea apoyo y tener con quién platicar lo que le sucede, pero se le hace extraño porque la tiene en un concepto de niña “reservada” y a su parecer no presenta grandes complicaciones debido a la separación de él con la mamá de Karina. Separación que sucedió hace ya algunos años.

Durante la entrevista con Ricardo brindó detalles sobre el proceso de separación, mencionó que entre ambos padres tenían una relación poco cordial en la cual el proceso de divorcio había sido muy violento e incluso actualmente aún mantenían peleas por

cuestiones relacionadas a Karina. Ambos padres ya tienen una nueva relación de pareja y Karina reparte su tiempo en dos casas y convive con ambas parejas. Además, ambos padres tienen más hijos de matrimonios anteriores y en común sólo está ella.

Se mencionó también que Karina no hacía referencias sentirse mal ante la situación de sus padres, pero quisiera compartir tiempo con alguien que la escuche y le brinde un poco de atención. Con respecto a las peleas de sus padres, éstas normalmente ocurren en presencia de ella o bien, ella cumple una función de intermediaria para hacerse llegar los mensajes de ambos lados. El padre refirió que, durante la separación, ambos intentaron tomar terapia psicológica, pero abandonaron la opción y el padre actualmente estaba en abstinencia por alcoholismo a causa de su separación.

Cuando Karina acudió la primera vez a sesión, contrario a la información proporcionada por el padre, se mostró abierta a contar sobre los motivos que la habían hecho pedir el apoyo. Dijo que estaba triste por la situación de sus padres porque éstos peleaban mucho y lo hacían por motivos relacionados a ella y además, era ella quien muchas veces era la encargada de transmitir los mensajes generalmente de desacuerdo entre ellos. Mencionó que quería a ambos padres y que estaba un tanto cansada por repartir su tiempo entre dos casas distintas, incluidas las festividades que también tenía que dividir para acudir con ambos padres. En la primera visita al despacho, Karina lloró por sentirse triste, así que se realizó una breve intervención con el cuento “La Pequeña Tristeza” de Anne Herbauts con el objetivo de ayudarla a disipar la culpa por el llanto, ya que consideraba que llorar no era algo bueno porque creía que nadie entendía sus motivos, de acuerdo a sus declaraciones.

Para finalizar el primer encuentro, Karina, a diferencia de otros niños que se habían incorporado antes como casos de investigación, parecía manejar bien la decisión por ella misma de continuar con el acompañamiento. Dentro de todo, es una niña independiente y capaz de tomar sus decisiones. Quedó claro tanto con ella como con Ricardo, que la madre de Karina no participaría en el acompañamiento, al menos a corto plazo, no obstante, se sugirió la importancia de que lo hiciera en algún momento.

Karina estuvo de acuerdo en regresar una semana después para realizar un segundo encuentro y se acordó con el padre trabajar en lo que Karina demandara conforme el tiempo.

#### *Caso 11. Familia Pérez*

La Familia Pérez y especialmente de Olivia y Diana de seis y diez años respectivamente.



Hacía aproximadamente un mes que Olivia y Diana vivían una situación muy compleja. Mientras regresaban a su casa acompañadas de su abuela, a quien llamaban *mamá*, tuvieron un accidente en el transporte público en el que iban. Resultado de este accidente, habían muerto 3 personas, una de ellas su “mamá”. Olivia y Diana habían sido trasladadas a un hospital en estado grave donde los médicos dieron poca esperanza de vida para ambas. El padre, Víctor, era quien se hacía cargo ahora de sus hijas, pero hasta el momento del accidente, era su madre quien había adoptado la responsabilidad de ellas, razón por la cual se proyectaba un impacto profundo en las niñas ante la pérdida de su abuela. En la última semana, ambas niñas habían sido pasadas a una sala de terapia intermedia, a pesar del pronóstico inicial de los médicos. Y era Diana quien tendría una recuperación más lenta, mientras que Olivia presentaba menos secuelas.

Al momento de esa primera entrevista, Olivia, la más pequeña estaba por ser dada de alta, sus únicas secuelas físicas eran ambas piernas enyesadas por múltiples fracturas. En el caso de Diana aun permanecería en el hospital pues había perdido una de sus extremidades por amputación desde el muslo y además tenía un brazo fracturado, a ella aún le faltaban algunas intervenciones en el quirófano y por ello su estancia hospitalaria se prolongaría. Se acordó con la asociación que acudiríamos en el formato de visita domiciliaria debido a las complicaciones de traslado por la salud de las niñas y por la situación económica de la familia que era precaria. Se programó la visita para una semana más tarde directamente en la casa de la familia. Durante el primer encuentro sólo se pudo conocer a Olivia que acababa de llegar a la casa. El día de la visita había varios niños en la casa, primos de Olivia que habían ido a visitarla. Para esta primera visita, se eligió no abordar mucho ni exclusivamente a Olivia, así que se eligieron algunos cuentos para que los niños tuvieran la opción de elegir cuál deseaban leer ese día. La mayoría estuvo de acuerdo en que se leyera “Cuando la muerte vino a nuestra casa” de Jürg Schubiger y Rotraut S. Berner, que sirvió para que los niños hablaran de la reciente muerte de su abuela y lo que habían vivido a partir de eso. Una vez que se leyó el libro se les propuso que realizaran un dibujo de lo que había pasado y todos realizaron uno diferente. Estos dibujos pueden observarse en las imágenes número 8, 9, 10, 11, 12 y 13



Imagen no. 9. Dibujo realizado por Olivia, 6 años, donde coloca a su abuela en las escaleras de su casa.

Imagen no. 10. De niña de 7 años sobre la muerte de la abuela (primo de Olivia)



Figura no. 11. De niño de 6 años sobre la muerte de la abuela (primo de Olivia)

La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.



Imagen no.12. De niña de 8 años sobre la muerte de la abuela (prima de Olivia)



Imagen no. 13. De niño de 7 años sobre la muerte de la abuela (primo de Olivia)



Imagen no. 14. De niña de 7 años sobre la muerte de la abuela (prima de Olivia)

En estos dibujos podemos encontrar que en aquellos identificados como 9, 11 y 13, los niños ilustran imágenes alusivas a la consciencia de la muerte física de su abuela, concretamente a momentos con referencia al funeral. En los otros, ilustran momentos relacionados a la concepción de un cielo. Y en el caso del dibujo de Olivia, quien no tuvo contacto con el funeral ni con algún momento simbólico de referencia a la muerte de su abuela, la dibuja en un escenario cotidiano como es la casa.

En este primer encuentro se procuró una estancia corta del investigador debido al poco tiempo que Olivia tenía de haber salido del hospital, pero se programó una segunda visita unos días más tarde, cuando se suponía que ya se encontraría Diana en casa. Así que el investigador volvió unos días después con la intención de recoger información de ella también. En esta segunda ocasión también estuvo Olivia, se comenzó platicando con ambas y cuando se les preguntó de qué quería hablar, Diana tomó la palabra para decir que sabía de la muerte de su *mamá* y que “ella dio la vida por ellas”, al preguntarle a qué se refería, señaló que su padre les había dicho que su abuela murió para salvarlas a ellas. Olivia complementó la idea diciendo que la extrañaba. Las niñas eran capaces además de expresar detalles del accidente y de las heridas de su abuela, nuevamente señalaban a su padre como el informante.

Durante esta sesión se les propuso dos objetivos: explicarles lo que es estar muerto y saber qué podían hacer con la tristeza. Ambas dijeron que no querían hablar pero que estaban dispuestas a dibujar.

Para abordar el primer objetivo se eligió el cuento “Es Así” de Paloma Valdivia, con ayuda de esta historia se estableció la diferencia entre estar vivo y estar muerto, a dónde va el cuerpo y a dónde va el alma. Las niñas dijeron que “les dolía el corazón” y se les explicó la importancia de llorar para que ya no “duela el corazón” y también la importancia de dibujar lo que sentimos. Las niñas eligieron dibujar pues era evidente que les costaba hablar de lo que había pasado. Olivia dibujó el parque a donde su “mamá” acostumbraba llevarlas a jugar (imagen no. 15), agregó además un globo que “va al cielo” con un mensaje que dice que la extraña.

Era claro que durante un tiempo la manera de llegar a las niñas tendría que ser indirecta a través del juego y el dibujo, por ejemplo. También era claro el impacto emocional del accidente y la muerte de su abuela, así como su necesidad de hablar y de enseñarles a hacerlo.

Otros factores relevantes identificados en esta sesión fue la presencia de algunas otras llamadas pequeñas pérdidas: la limitación física de ambas niñas debido a sus

heridas y la imposibilidad de seguir acudiendo a la escuela. Sumado al abandono de la madre biológica y la reciente presencia del padre ante la ausencia de su abuela que fungía como figura materna.

Para cerrar esta sesión, las niñas quisieron hacer un segundo dibujo, inspiradas por otro libro que fue llevado a la sesión, llamado “El Arcoíris de la Abuela”, ambas dibujaron un arcoíris con mensajes para su abuela (imágenes no. 16 y no. 17): “te amo” y “te extraño mamá”.

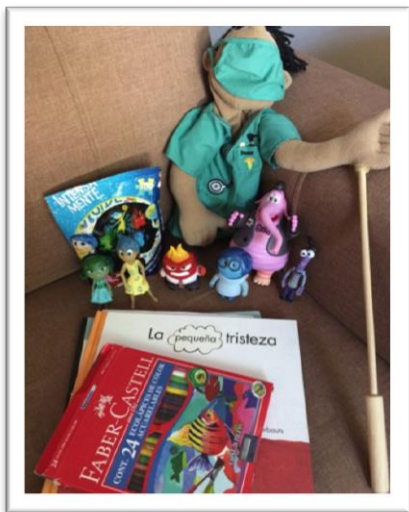


Imagen no. 15. Preparación y ejecución de la sesión con la Familia Pérez

Imagen no. 16. Dibujo del parque a donde llevaba la abuela a Olivia y a Diana realizado por Olivia, 6 años.



Imágenes no. 17 y no. 18. Arcoíris, la señal de “mamá”

Para terminar esta sesión, se propuso incorporar al resto de los niños que habían estado presentes en la sesión anterior en la que no estuvo Diana, y que, en esta ocasión, con la intención de atender mejor a Diana y a Olivia, habían permanecido afuera. Como última intervención se realizó la lectura de “La Pequeña Tristeza” de Anne Herbauts para cerrar con la explicación de la importancia de llorar.

Esta primera sesión fue prolongada, pero determinó el vínculo de las niñas con el observador, así como el establecimiento de las prioridades a trabajar en este caso.

### *Caso 12. Edgar*

El caso de Edgar llegó por recomendación de otro caso de investigación. Edgar era un niño de siete años cuyo padre había muerto cuando él tenía dos años. De acuerdo a la entrevista realizada con Marcela, su madre, el padre de Edgar murió de causas naturales pero repentinas.

El caso de Edgar fue derivado porque presentaba problemas de conducta en la escuela, el niño tenía algún tiempo siendo agresivo con sus compañeros y su madre lo calificaba como rebelde. Las profesoras de Edgar solicitaron a la madre explorar a muerte del padre como posible causa del comportamiento de Edgar porque “lo veían enojado”, esa era la razón por la cual la madre acudía al investigador.

Marcela decía no reconocer ningún otro síntoma que pudiera estar relacionado con la pérdida que habían tenido años atrás. Manifestaba que Edgar y ella mantenían una comunicación abierta con respecto al padre, pero había indicios de estar inhibiendo la tristeza del niño con argumentos de “ser fuertes” o de “estar bien”. Además, Marcela respondió que procuraba ocultarse del niño cuando deseaba llorar.

Algunos detalles adicionales fueron recogidos en la entrevista de fase previa: Edgar no acudió al funeral debido a la edad que tenía cuando su padre murió y además, como consecuencia de la pérdida, fue separado de su madre aproximadamente tres días. A pesar de su corta edad, Marcela manifiesta que Edgar era muy cercano al padre y a partir de su muerte se volvió poco sociable e introvertido, además de mostrar índices de agresividad. Edgar pregunta mucho por el padre y las explicaciones que recibe es que “se fue con Dios”, que “Dios lo necesitaba” y que “lo va a cuidar desde el cielo” pero estos argumentos parecen no darle alivio al niño. Cuando se le cuestionó a Marcela sobre el ánimo de Edgar de acudir al despacho donde se llevaría a cabo el acompañamiento, mencionó que éste estaba enojado y no deseaba asistir.

En esa primera ocasión no se trabajó directamente con Edgar, pero sí se le invitó a conocer el espacio y no mostró señal de interés, pero se programó una nueva visita en el transcurso de una semana.

Llegado el día, Edgar acudió a la cita como fue planeado. Marcela manifestó al inicio que su hijo no deseaba permanecer en la sesión, pero se acordó dar una oportunidad e intentarlo. Edgar aceptó pasar solo y tras ofrecérsele diferentes opciones como pintura, coloreado, cuentos, plastilina, etc., no aceptó ninguna. La única opción aceptada fue un juego de mesa de memoria. Pronto quedó claro que Edgar sólo mostraba interés por actividades que le daban “poder” o le significaban oportunidad de ser un vencedor. Toda la primera sesión fue destinada a establecer *rapport* con Edgar, se le cuestionó si conocía el motivo por el cual estaba en ese lugar y su respuesta fue que estaba ahí por deseos de su madre, pero él no entendía para qué querían que fuera. El investigador le señaló que en adelante podían solo jugar el juego de memoria si eso le parecía interesante ya que no ir parecía no ser una opción, él estuvo de acuerdo en volver, aunque también dejó en claro que no lo haría si pudiera decidir.

Por último, se acordó con Marcela continuar con el proceso y el compromiso fue monitorear el ánimo de Edgar con respecto a sus visitas al despacho.

### *Caso 13. Darío*

Este caso se trataba de un niño de entre 10 y 12 años, su padre, acudió a la entrevista de fase previa para proporcionarnos la información necesaria. Hacía 4 meses que la madre había cometido suicidio por ahorcamiento en la casa que compartían ella y el niño. El niño, en consecuencia, había tenido que ir a vivir a otra casa.

De acuerdo a lo que señaló el padre, el niño estuvo informado de la causa de muerte de su madre desde un inicio y tuvo oportunidad de acudir a los servicios funerarios sin ninguna restricción. Señaló que había visto llorar a su hijo durante los servicios y recientemente en algunas ocasiones en las que pudo tener como información que antes de que la madre se suicidara, ella y Darío tuvieron una pelea en la cual el niño fue golpeado. La mayoría de los problemas que el niño tenía con su madre se relacionaban con la nueva pareja sentimental de ésta. Finalmente, cuando la madre se suicidó, la relación entre ella y el niño no era la mejor y ese era un factor importante informado por el padre.

Además de las repentinas pero escuetas manifestaciones de tristeza y culpa, Rodolfo, el padre, señaló que tenía algunas complicaciones actitudinales con Darío pues

éste parecía estar voluntarioso en casa y escuela. Fuera de esa información, señaló su deseo de que dialogáramos directamente con el niño y así se hizo desde ese primer encuentro.

Cuando Darío entró al despacho y tomó asiento, se le cuestionó si conocía la razón por la cual se encontraba ahí y señaló que era porque quería hablar de su madre. Se le preguntó qué esperaba de nuestra ayuda y dijo que deseaba estar menos triste y entender por qué su madre había tomado esa decisión. Darío quería entender a su madre. Después de unos minutos de plática, momentos en los que Darío lloró por su mamá, se hizo el compromiso de que en ese espacio podría hablar de su madre y de lo que sentía.

#### *Caso 14. Familia Mora*

La familia Mora llegó a la investigación por recomendación de otra familia participante. En este caso se trataba de dos niñas: Gaby y Claudia. Su madre se puso en contacto solicitando tener la entrevista de fase inicial.

Cuando la madre acudió a la cita, informó que la pérdida por la que estaban atravesando era por la desaparición del padre de las niñas desde hacía cinco meses. Ellos únicamente habían tenido una notificación anónima de que su esposo ya estaba muerto. Adicional a esto, casi dos años antes, otro familiar de las niñas también había pasado por un secuestro. En el paso de dos años la familia había perdido a dos integrantes en situaciones de violencia.

En la situación del padre, a las niñas se les había informado que éste había tenido un accidente en carretera y había muerto, pero al igual que en el caso del abuelo, no habían podido tener algún rito funerario. A pesar de la sugerencia a la madre sobre la posibilidad de trabajar la verdad con las niñas, ésta se mostró negada a esa posibilidad.

Durante la entrevista también fue evidente que existían secuelas de estrés en ellas por la creciente preocupación de Lilia ante el haber tenido que dejar a las niñas en la sala de espera (a pesar de que el lugar donde se localiza el despacho cuenta con puerta eléctrica, interfón y cámaras de vigilancia), las niñas también se mostraban ansiosas ante la separación de su madre mientras se llevaba a cabo la entrevista. Este factor llenó de incidentes el primer encuentro con ellas.

De la información que pudo ser recogida en la entrevista, Lilia informó que Gaby, la menor, estaba manifestando apatía y baja en el desempeño escolar y es por ello que la escuela había recomendado que Lilia buscara este acompañamiento para ellas. En el



caso de Claudia, la niña de nueve años, informó que la niña parecía haber adoptado un papel de mayor responsabilidad para ejercer el cuidado de su hermana menor e incluso procurar a su madre.

Lilia se mostraba preocupada por otros factores adicionales a las condiciones emocionales de ella y las niñas, como el factor económico, que había quedado vulnerable ante la ausencia del padre y era una situación no resuelta para ellas. Gran parte de la información proporcionada en la entrevista giraba en torno a la economía de la familia que parecía haberles afectado severamente y representaba un duelo adicional a la pérdida mayor: el cambio de casa, la venta de algunas propiedades, la necesidad de resolver aspectos de los seguros de vida y estudios para las niñas, etc.

Hacia el final de este primer encuentro, se solicitó tener unos minutos con las niñas para que éstas conocieran el lugar y se iniciara su integración al acompañamiento. Las niñas manifestaron saber el motivo de su visita, sabían que podían hablar de su padre en ese espacio. Ambas aceptaban, aparentemente, la irreversibilidad en la ausencia del padre, pero decían no llorar por preocuparse por su madre. Gaby casi no tuvo intervenciones y se dedicó a jugar y escuchar, Claudia parecía más dispuesta a entablar relación con el investigador, lo mismo que hacía más preguntas y solicitaba respuestas. Ambas estuvieron de acuerdo en regresar a una nueva cita y se llevaron como encomienda el pensar en qué creían que se les podía ayudar en ese espacio, así como las preguntas que les gustaría que resolviéramos juntas.

La cita concluyó con Lilia y el acuerdo de volver en una semana para hacer la primera intervención con las niñas.

## **DESARROLLO DEL PROGRAMA**

Tras la revisión de la literatura y la localización de algunos programas de orientación y educación relacionada con la muerte, se empezó por seleccionar algunas actividades que podrían ser útiles en las siguientes dimensiones:

- Atender efectivamente el acompañamiento de los casos seleccionados como muestra.
- Que las posibilidades seleccionadas fueran genéricas y por lo tanto adaptables a otros contextos, otros casos, otros momentos.

- Que las actividades del programa pudieran ser ejecutables por cualquier persona capaz de adoptar una función educativa en cualquiera de sus niveles: padres de familia, docentes, orientadores, entre otros.
- Que esencialmente cumpliera con una función de prevención secundaria o correctiva y en segunda instancia una función de prevención primaria.

En adelante, el programa aquí planteado se denominará como “Programa de acompañamiento educativo y orientación a la Infancia ante el duelo y la muerte” y en el apartado siguiente se presenta a detalle la explicación de cada actividad que se planeó para ser activada en los casos participantes así como los objetivos del programa y las especificaciones que constituyen la pauta de actuación del o los educadores que aspiren a implementarlo.

## Programa de acompañamiento educativo y orientación a la infancia ante el duelo y la muerte

---

### **OBJETIVOS DEL PROGRAMA**

Los objetivos se desarrollaron con base en las propuestas de Bisquerra (1990), Rodríguez Moreno (1995), Guidens (1995), Arnaiz (2001), y el MEC, todo citados por Sanchiz (2009).

### **OBJETIVO GENERAL**

Promover la buena práctica del acompañamiento educativo y la Orientación en torno a la muerte y el duelo por medio de actividades encaminadas a la atención de la infancia, para que ésta sea accesible para un mayor número de adultos y niños que lo requieran, buscando evitar la marginación, revictimización y patologización de sus procesos ante las circunstancias de duelo y pérdida.

### **OBJETIVOS PARTICULARES**

#### *Para la infancia*

Acompañar al niño, mientras éste desarrolla su conocimiento, la comprensión, la aceptación de sí mismo, y la capacidad de reorganizar su vida en torno la muerte y la pérdida; encaminándole hacia la autogestión y auto orientación de su vida a través de la educación para la muerte y el recurso literario. Mediante:

- La promoción del aprendizaje sobre sí mismo, sobre sus manifestaciones emocionales y sobre sus ideas acerca de la muerte.
- La orientación en lo que acontece en la vida y para la vida, para el pasado, para el presente y para lo que está por venir.
- El fortalecimiento de los procesos propios de la madurez, el desarrollo humano y del sistema de valores.
- La gestión de las habilidades de creatividad y resiliencia, que permitan la adaptación y ajuste a un entorno cambiante.
- El despertar de sus capacidades para resolver los conflictos que se le presentan en la vida haciendo uso del juego, la lectura y el arte.

#### *Para los educadores*

Proporcionar al educador una herramienta de acompañamiento y orientación capaz de adaptarse a las diferentes necesidades que el niño y la intervención educativa demanda en diferentes contextos y situaciones, en torno al duelo y la muerte. Mediante:

- La sensibilización del educador sobre la vivencia de la muerte y las manifestaciones del duelo en la infancia.
- La prevención de las dificultades de adaptación y aprendizaje que derivan en inadaptación, abandono y otras problemáticas generalizadas consecuencia de la escasa o nula intervención y orientación al niño ante las situaciones de crisis propias del crecimiento y la vida.
- El uso del recurso literario como herramienta de intervención, orientación y acompañamiento ante la vivencia infantil.

*Para los centros educativos y comunidades de apoyo*

Contribuir en la promoción de una educación más humana, integral y personalizada, en favor del desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones. Mediante:

- La adaptación de la respuesta educativa antes las necesidades particulares de los niños.
- El favorecimiento de las relaciones interpersonales adecuadas y humanizadas entre las diferentes figuras que forman parte de la comunidad de apoyo y/o centro educativo.

#### **FUNCIONES DEL PROGRAMA**

Las funciones del programa se han desarrollado de acuerdo a los trabajos de Morrill, Oetting y Hurst (1974) citados por Bisquerra (1998) que aparecen en el trabajo de Sanchiz (2009) bajo el título de Modelo de Orientación Psicológica.

*Nivel de intervención:*

- Individual.
- Grupo primario.
- Grupos asociativos.

*Finalidad de la intervención:*

La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.

- Terapéutica, que de acuerdo a Sanchiz (2009) sigue una perspectiva remedial o correctiva.
- Preventiva, que contribuye en evitar problemas futuros.

#### *Metodología de intervención:*

- Intervención directa con el niño.
- De consulta y formación para los educadores profesionales y paraprofesionales.

Dentro de la clasificación que nos ofrece Rodríguez Moreno (1995, en Sanchiz, 2009), podríamos decir que, además, este programa cumple con las siguientes funciones:

1. Función de ayuda encaminada a la adaptación, prevención y corrección de las incidencias relacionadas al niño ante la muerte y el duelo.
2. Función educativa orientada al desarrollo de las potencialidades del niño.
3. Función asesora y diagnosticadora, encaminada a identificar y proporcionar información del niño, sus reacciones y necesidades para que reciba una mejor atención y orientación.

#### **PRINCIPIOS DEL PROGRAMA**

*Si tomamos al hombre por lo que es, le hacemos peor.  
Pero si lo tomamos por lo que debe ser,  
lo convertimos en lo que puede ser.  
Goethe.*

##### *Principio de humanización de la educación*

La humanización de la educación es la gestión de la práctica educativa para que ésta contribuya al desarrollo del ser humano en el proceso de convertirse en persona. Potenciando sus cualidades y dimensiones, en el respeto de sus tiempos y en la confianza de que cada ser posee en sí mismo la capacidad de evolucionar para llegar a ser lo que está destinado a convertirse.

Dolto señala que “la educación humanizadora es la experiencia basada en lo vivido” (2010: 77). La práctica educativa no puede ni debe entonces adaptarse sólo a unas cuestiones y dejar fuera otras que pueden y son incluso más formativas.

De acuerdo a Nascimento (2002), la humanización se logra en el encuentro de los hombres, en la comunicación, en el acto de educar, y socializar con el otro. Este programa apuesta por una educación incluyente, adaptable a las necesidades del niño,

flexible en su teoría y su metodología en favor de privilegiar su desarrollo y las posibilidades de encuentro con el otro.

#### *Principio de acompañamiento centrado en el niño*

La orientación e intervención centrada en el niño es aquella que es respetuosa de su tiempo, confiada de su personalidad y de las manifestaciones emocionales y sociales en torno a sus vivencias. Es la orientación que busca alejarse de la directividad del adulto, que cree en que el niño es el principal actor de su propia historia y que posee el potencial para orientarse y dirigirse a sí mismo en el proceso de convertirse en persona en un camino de libertad y de la liberación de sus propias fuerzas.

De acuerdo a este principio y basados en el trabajo de Lafarga (1986, citado por Marañón, s.f.) quien se inspira en las aportaciones de Rogers, considerado el precursor del enfoque centrado en la persona, podríamos decir que el principio de orientación centrada en el niño se manifiesta de las siguientes maneras:

- Este proceso de acompañamiento se fundamenta en impulsar al niño hacia su crecimiento, salud y adaptación, mediante la liberación de las situaciones que obstruyen su desarrollo.
- El trabajo de acompañar al niño se enfoca en la expresión de las emociones y el pensamiento más que en su entendimiento, siempre que el respeto a la aceptación libre de interpretación es prioritario.
- El presente del niño es más importante que su pasado. El pasado y los elementos presentes en otros contextos del niño, ofrecen recursos para su comprensión, pero no se constituyen como elementos de prioridad en el proceso de orientación que aquí se propone.
- La vivencia del encuentro con el otro es la verdadera experiencia de la relación en el acompañamiento, por encima de la conceptualización teórica para el desarrollo óptimo del proceso de orientación e intervención como el que aquí se propone.

En resumen, citando las ideas de Carl Rogers (en Marañón, s.f.), el principio de acompañamiento centrado en el niño privilegia la idea de que los niños poseen una tendencia natural a ser positivos, al desarrollo y la superación constantes si les rodeamos de las condiciones ambientales favorables que lo permitan y si sentimos y demostramos respeto absoluto por nuestra relación con ellos.

### *Principio orientación hacia el desarrollo*

De acuerdo a Ramírez, Mérida, González y Corpas (2012), el principio de orientación hacia el desarrollo se manifiesta en la atención de la persona en todas sus dimensiones, con especial enfoque en el desarrollo emocional cuando se trata de educación infantil.

El ser humano, y los niños en particular, se encuentran en constante cambio y crecimiento, por lo que su educación y orientación debe ser continua “adquiriendo mayor intensidad en aquellos momentos considerados críticos, bien de transición, bien de dificultad” (p. 21).

Si la educación promueve el desarrollo del ser humano concebido como un ser integral y la orientación es parte de ella, entonces la orientación está comprometida a ocuparse de toda situación o aspecto en torno al individuo, puesto que todo es vivencia y toda situación es una oportunidad de aprendizaje y crecimiento. La orientación ha de verse como un proceso continuo y deberá intensificarse en aquellas situaciones que representen un reto para el educador y para el niño, “esta perspectiva arroja luz, esperanza e ilusión a la labor formativa” (Sanchiz, 2009: 53).

### *Principio intervención social*

La educación, desde una perspectiva ideal, conlleva un impacto indirecto en el contexto social, siempre que se activa en el plano individual. La educación está encaminada a la inserción del ser humano en su contexto, como un factor activo de cambio y mejora. Sanchiz (2009: 55) señala que “para que los programas de intervención resulten eficaces, es preciso tener en cuenta los contextos escolares y extraescolares en los que se desenvuelve la vida de los destinatarios de dichos programas”.

Este es el motivo por el cual la intervención orientadora debe activarse en la amplitud de contextos, para garantizar la disminución de obstáculos y potenciar sus efectos positivos. Por ello, la participación de las figuras involucradas en el entorno de los niños cobra importancia y tienen una función relevante en la ejecución de la intervención, siempre que constituyan el entorno de pertenencia principal del niño y el clima que se desarrolla en estos ambientes son aquellos a los que el niño suele ajustarse. La intervención entonces, busca extenderse a todas aquellas personas que pudieran colaborar o bloquear su desarrollo óptimo, brindándoles atención, asesoría u orientación.

Rodríguez Romero (2006, en Sanchiz, 2009) señala tres dimensiones vitales a gestionar en la ejecución de este principio: sentido, identidad y posibilidad.

### *Principio de educación para la vida*

No deberíamos concebir una educación para la vida sin la consideración de la muerte. Este principio es el principio transversal de todos los anteriores. Se educa para la muerte porque para que exista la vida, es necesario considerarla como una dicotomía, binomio del cual la muerte es parte inevitable.

Las personas que experimenta la cercanía con la muerte, experimenta también un cambio en su escala de valores.

El reto educativo que planteamos parte de la premisa de que la persona no sólo descubre el sentido de su vida a través del placer; de la creación, del goce, de la felicidad, sino que también puede encontrar dicho sentido –por paradójico que pueda parecer- a través del sufrimiento y la muerte. (Poch y Herrero, 2003: 26)

La propuesta es, entonces, una acción orientativa apuntada hacia una Pedagogía de la finitud y de la contingencia, de la muerte y del sufrimiento, “en el marco de una Pedagogía de la vida” (p. 30). Este principio es una invitación activa a los educadores a concebir su práctica como una relación que trasciende en la vida de los niños para el resto de su existencia. Bajo el principio de educación para la vida, el educador ejerce el privilegio de acompañar al niño no sólo en su presente sino en la permanencia de las herramientas que le ayude a desarrollar para la reflexión de su propia vida.

## **MARCO TEÓRICO**

El tema de la muerte es a menudo complejo de manejar cuando se trata de correlacionarlo a la segunda variable: los niños. Si bien en otros contextos la edad y etapa del desarrollo es importante, se suele decir que cuando los involucrados son niños, esa responsabilidad es un tanto más elevada.

En este marco teórico se consideran cinco apartados esenciales: psicología del desarrollo, el duelo, la conceptualización de la muerte en el niño y el duelo infantil.

### ***El Niño***

Hasta ahora, ha habido diferentes teorías que nos dan luz sobre lo que sucede en el desarrollo psíquico del ser humano desde el momento en que nace. Una de las teorías más influyentes hasta nuestra actualidad es la desarrollada por Jean Piaget. De acuerdo a este autor, el desarrollo psíquico comienza al nacer, se parece al desarrollo orgánico, es progresivo, y una vez que alcanza su totalidad en la edad adulta, alcanza también su plenitud de equilibrio superior. Este desarrollo psíquico que sucede con el objetivo de



alcanzar un equilibrio pleno, conlleva a la par el de otras áreas de la vida como la emocional, las relaciones sociales, etc. Piaget vio en el crecimiento una evolución como si se tratara de una construcción en la cual el sucesivo acomodo de una pieza sobre otra constituye una estructura más flexible, equilibrada y por lo tanto más estable (Piaget, 1985).

La importancia que radica en la teoría desarrollada por Piaget es la diferenciación entre las funciones constantes (interés, explicación, etc.) que podrían ser similares entre adultos y niños, y por otro lado las estructuras variables que son progresivas, cambiantes y distintivas en cada uno de los estadios que postuló.

Antes de abordar de fondo la teoría de Jean Piaget (1985) es necesario aclarar a que se refiere el autor con el concepto de funciones constantes y es que

*(...) para todo movimiento, todo pensamiento o todo sentimiento responde a una necesidad. El niño en no menor grado que el adulto, ejecuta todos los actos, ya sean exteriores o totalmente interiores, movido por una necesidad (una necesidad elemental o un interés, una pregunta, etc.) (p.16).*

Las funciones constantes son todas aquellas destinadas a regresar al equilibrio cuando éste se rompe por los cambios que surgen en el mundo, consisten en restablecerlo nuevamente y más allá, de volverlo incluso más estable de lo que era antes. Este restablecimiento del equilibrio conlleva otras dimensiones y “no explica el contenido o la estructura de las diversas necesidades, ya que cada uno de ellos está relacionado con la organización del nivel en cuestión” (Piaget, 1985: 17). Es decir, un adulto y un niño pueden satisfacer una misma necesidad, sin embargo, la razón por la cual lo hacen es diferente. Esto último es a lo que Piaget (1985) llamó como estructuras variables.

Además, aclaró que

*Toda necesidad tiende: 1º, a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto y, por consiguiente, a “asimilar” el mundo exterior a las estructuras ya construidas, y, 2º, a reajustar éstas en función de las transformaciones sufridas, y, por consiguiente, a “acomodarlas” a los objetos externos. (p17)*

Piaget (1985) distinguió tres estadios principales de los cuales describió las estructuras variables características de cada uno, incluyó la organización de actividad mental, motor e intelectual, así como la dimensión social. (p.17)

***Etapas del recién nacido y el lactante. Primer estadio sensorio-motor.*** Comprende desde el nacimiento y hasta aproximadamente los 2 años de edad. Esta es una etapa subestimada pues debido a la ausencia del lenguaje que predomina todavía a esta edad, suele ignorarse su importancia. A pesar de lo anterior, Piaget describe esta

etapa como una conquista del niño hacia su mundo inmediato como una auténtica *revolución copérnica* (Piaget, 1985). Tres subestadios suceden en esta etapa que a su vez desembocan en otros seis distribuidos de la siguiente manera:

1. Subestadio de los reflejos.

Desde el nacimiento y hasta aproximadamente el primer mes de vida “impulsos instintivos elementales ligados a la nutrición” (p. 29), presencia de emociones primarias y reflejos.

2. Subestadios de la organización de percepciones y hábitos.

Dos sub estadios comprenden esta etapa:

- Reacciones circulares primarias: entre el primer mes y el cuarto, se diferencia el mero instinto de las actividades que generan placer, que desemboca en la repetición voluntaria (succión del pulgar). Aparece la sonrisa (alrededor de la quinta semana) y distingue entre diferentes personas (sin que signifique una interiorización, sólo sabe que son diferentes).
- Reacciones circulares secundarias: entre el cuarto y octavo mes, la coordinación de movimientos con la mirada y es capaz de ejercer presión sobre objetos, lo que desencadena la manipulación de los mismos.

En general, durante estas etapas, aparecen una serie de sentimientos elementales ligados a la actividad, no a la conciencia: “lo agradable y desagradable, el placer y el dolor, etc., así como también los primeros sentimientos de éxito y fracaso” (p. 29). Nacimiento del *narciso* (desde la perspectiva psicoanalítica según Piaget), *sin narciso*, y de un *egocentrismo natural*.

3. Subestadio de la inteligencia sensorio-motor.

- Coordinación de esquemas secundarios. Entre el octavo y noveno mes y entre el onceavo y doceavo mes la *manipulación* del objeto desencadena en la creación de nuevas aplicaciones del mismo.
- Reacciones circulares terciarias. Entre los 13 y 17 meses de vida aparece la inteligencia esencialmente práctica, es decir *usa los objetos* para un fin secundario. Además, los *objetos permanecen o existen*, aunque no estén a la vista.
- Aparición incipiente del pensamiento simbólico. A partir de los 18 meses, con la aparición de la permanencia del objeto, también aparece el símbolo en su

estado más rudimentario haciendo uso del objeto; es como si combinara los dos sub estadios anteriores en uno, es capaz de usar un objeto para acercar otro que no está a su vista (uso y permanencia).

En esta etapa aún no existe una construcción del yo ni una concepción de los objetos como parte del exterior. Además, sucede también la construcción de las categorías de objeto, espacio, de la causalidad y del tiempo, en un sentido práctico aún sin involucrar noción de pensamiento.

Los sentimientos relacionados a la actividad se multiplican y se relacionan con el objeto y permanecen ligados durante un tiempo sin restricción, hasta que sucede la objetivación de las cosas y entonces nacen los sentimientos interindividuales. Comienzan las simpatías y las antipatías. (Piaget, 1985)

***Etapas de los dos a los siete años. Segundo estadio, subestadio preoperatorio.*** Con la adquisición del lenguaje, el niño adquiere “la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal” (Piaget 1985: 31).

Tres fenómenos ocurren y son esenciales para el desarrollo mental: la inteligencia intuitiva, el desarrollo de los sentimientos interindividuales como la simpatía, antipatía, respeto, etc., y la afectividad interior, las relaciones sociales de sumisión al adulto (Piaget, 1985):

1. Inicio de la socialización. Se detona gracias a la aparición del lenguaje que hace posible la comunicación verbal, inicialmente la imitación juega un papel importante, posteriormente el niño logra la creación de movimientos nuevos y complejos. La imitación también se da con respecto al lenguaje y la asociación de palabras a determinadas acciones, esto se prolonga hasta que el niño adquiere el lenguaje por completo y es capaz de formular frases completas, diálogos, etc.). Mientras eso sucede, las relaciones interpersonales se limitan a “la imitación de gestos corporales y exteriores, así como una relación afectiva global sin comunicaciones diferenciadas” (Piaget, 1985: 35), con la palabra, dice Piaget, es posible compartir el mundo interior, lo que detona tres hechos relevantes.
  - De subordinación y relaciones de presión espiritual: el misterio del niño se desvanece ante la posibilidad de revelar sus pensamientos y voluntades. El “yo ideal” se impone al yo real. “Los ejemplos que le vienen de arriba son otros tantos modelos que hay que intentar copiar o igualar” (Baldwin en

Piaget, 1985: 35). La imposición de respeto por el mayor genera un compromiso por cumplir órdenes y consignas, desarrollando “toda una sumisión inconsciente, intelectual y afectiva, debida a la presión espiritual ejercida por el adulto” (p. 35).

- De intercambio: con adultos y con sus iguales, conducen a formular acciones pasadas y las conductas materiales se convierten en pensamiento. Piaget, citando las palabras de Janet (1985: 35) dice “la memoria está ligada al relato, la reflexión a la discusión, la creencia al compromiso o a la promesa, y el pensamiento entero al lenguaje exterior o interior”. La discusión real sucede alrededor de los siete años, antes la comunicación es rudimentaria y acercada a la acción. Les cuesta trabajo intercambiar explicaciones y *hablan consigo mismos*, incluso cuando están con otros niños se forma una especie de “monólogo colectivo”. Además, también es al final de este estadio cuando los niños mayores son capaces de convivir en juegos de reglas y de someterse a ellas de forma igualitaria mientras que los más pequeños se ajustan a reglas propias sin interés por las *reglas del vecino*.
- Del lenguaje interior: hasta alrededor de los tres o cuatro años, el niño, además de hablar con los demás, habla consigo mismo “mediante monólogos variados que acompañan sus juegos y su acción” (Piaget, 1985: 36). Estos monólogos parecen anteceder el lenguaje interior del adulto posterior con la diferencia de que en el niño pequeño son pronunciados en voz alta y van desapareciendo gradualmente a medida que crece y hasta los siete años.

De acuerdo a la teoría piagetiana, hasta este estadio, el niño se mantiene en el *egocentrismo*, es decir, “las primeras conductas sociales están a medio camino de la socialización verdadera (...) el individuo sigue inconscientemente centrado en sí mismo” (Piaget, 1985: 37). Prevalece la indiferenciación de la realidad exterior (ahora personas y objetos) y el yo.

2. Interiorización de la palabra. La génesis del pensamiento va de la inteligencia esencialmente práctica (sensorio-motriz) al pensamiento con influencia del lenguaje y la socialización. Debido a la adquisición del lenguaje, el niño es capaz de hablar de acciones pasadas y de acciones futuras, incluso logra sustituirlas por acciones que nunca realizará. Además se da una transición que va del

pensamiento puramente egocéntrico (juego sensorio-motriz y juego simbólico- de imitación y de imaginación) al pensamiento social (juego de reglas) en preparación al pensamiento lógico.

- Pensamiento egocéntrico. Presente principalmente en el juego sensorio-motriz, la imaginación y la imitación y su objetivo es la asimilación de la realidad. El *símbolo* es un signo individual elaborado a partir de la experiencia propia sin la intervención de nadie, Piaget lo denominó como el *polo egocéntrico* del pensamiento.

*Su función consiste, efectivamente, en satisfacer el yo merced a una transformación de lo real en función de los deseos: el niño que juega muñecas rehace su propia vida, pero corrigiéndola a su manera, revive todos sus placeres o todos sus conflictos pero resolviéndolos y, sobre todo, compensa y completa la realidad mediante la ficción. (Piaget, 1985: 40).*

- Pensamiento verbal. Sucede una transición en el plano del lenguaje donde el pensamiento más primitivo indagaba sólo sobre el ¿dónde? y el ¿qué es?, para dar paso al ¿por qué? (a partir de los tres años, a veces antes), la motivación se encuentra entre la finalidad y la causa, el niño busca la razón de ser de las cosas como si fuera necesario tener una razón para cada cosa.

*(...) nuestras dificultades para responder satisfactoriamente a los pequeños que esperan de nosotros la luz, es que una fracción importante de ese tipo de preguntas se refiere a fenómenos o acontecimientos que no comportan precisamente un "porque", puesto que son fortuitos. (p. 43)*

- Animismo. Que "es la tendencia a concebir las cosas como vivas y dotadas de intenciones" (Piaget, 1985: 44). Al principio cualquier objeto con utilidad para el hombre posee de vida (la lámpara que alumbra), posteriormente la vida es exclusiva de los cuerpos con movimiento (las ramas de los árboles que danzan), posteriormente a los objetos con un mínimo de conciencia, sin llegar a ser tan definida como la conciencia humana (las nubes cubren el sol porque saben que necesitamos de su sombra) y posteriormente la vida pertenece al movimiento espontáneo (las nubes ya no se mueven, porque no se mueven solas, se mueven porque el viento sopla, el sol que sale por las mañanas y se mete por las tardes, la luna que nos sigue guardiana por la noche, etc.).

Con el animismo, es posible encontrar otros dos conceptos: el finalismo y el artificialismo. Piaget los define de la siguiente manera:

El finalismo vendría a ser “la consciencia, [...] el mínimo de saber y de intencionalidad necesarios a las cosas para llevar a cabo sus acciones y, sobre todo, para moverse o dirigirse hacia los objetivos que tienen asignados” (p. 44). El artificialismo es la “creencia de que las cosas han sido construidas por el hombre, o por una actividad divina análoga a la forma de fabricación humana” (p. 47).

3. Interiorización de la acción. La reconstrucción de la acción en un plano intuitivo. Consiste en la capacidad del niño para asegurar de forma constante, pero con la incapacidad de demostrar lo que dice.

*El niño de cuatro a siete años no sabe definir los conceptos que emplea y se limita a designar los objetos correspondientes o a definir por el uso, bajo la doble influencia del finalismo y de la dificultad de justificación. (p. 49)*

*Hasta alrededor de los siete años, el niño sigue siendo prelógico y suple la lógica por el mecanismo de la intuición, simple interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de “experiencias mentales”, que prolongan por tanto los esquemas sensorio-motores y sin coordinación propiamente racional. (p. 50)*

En esta etapa consecuencia surge otro suceso importante en la vida del niño, el nacimiento de su vida afectiva; el proceso de la adquisición de lenguaje se da a la par del desarrollo afectivo en una especie de sociedad indisoluble:

*En el nivel de desarrollo que estamos considerando, las tres novedades afectivas esenciales son el desarrollo de sentimientos interindividuales (afectos, simpatías y antipatías) ligados a la socialización de las acciones, la aparición de los sentimientos morales intuitivos surgidos de las relaciones entre adultos y niños, y las regulaciones de intereses y valores, relacionadas con las del pensamiento intuitivo en general. (p. 55)*

La vida afectiva sugiere la aparición de nuevas relaciones con iguales o la modificación de éstas a partir de la aparición de intereses, auto valoraciones valores morales intuitivos, etc. Las bases de la vida afectiva provienen, en resumen, de esta etapa de la vida.

***Etapas de los siete a los 12 años. Segundo estadio, subestadio de las operaciones concretas.*** Esta etapa coincide con el inicio de la escolaridad, aunque en nuestra cultura comienza incluso un poco antes, entre los cinco y medio años y los seis. Hacia los siete años, comienza a ser notoria la diferencia comportamental de los niños de edades inferiores que los de siete años o más. A medida que el niño crece, la capacidad de concentración y cooperación se eleva considerablemente. El pensamiento intuitivo va perdiendo poder y

*las discusiones se hacen posibles, con que comportan de comprensión para los puntos de vista del adversario, y también con lo que suponen en cuanto a búsqueda de justificaciones o pruebas en apoyo*

*de las propias afirmaciones. (...) El pensamiento "egocéntrico" desaparece casi por entero y los discursos espontáneos del niño atestiguan por su misma estructura gramatical la necesidad de conexión entre las ideas y de justificación lógica. (Piaget, 1985: 63)*

En esta etapa se caracteriza el surgimiento de un cambio importante en las relaciones colectivas, el cambio en el tipo de juego hacia aquellas actividades que requieren asumir reglas que le permiten un tipo de comunicación diferente con otros niños. Pero lo esencial, dice Piaget, es que "el niño ha llegado a un principio de reflexión. En lugar de las conductas impulsivas de la pequeña infancia, (...) el niño a partir de los siete u ocho años, piensa antes de actuar" (1985: 64).

Otra aparición característica de la etapa y que viene en consecuencia a la desaparición del egocentrismo social e intelectual, es el surgimiento de la lógica:

- Asimilación racional. Que no es otra cosa que la estructuración de la realidad por la razón, más compleja que por simple identificación. A partir de los siete años, el niño adquiere la capacidad de construir explicaciones.
- Permanencia. A partir de esta etapa también aparece la capacidad de permanencia por medio de la cual los niños son capaces de encontrar explicaciones lógicas de conservación de la materia sometida a ciertos procedimientos, a los cuales Piaget denomina como *atomismo infantil*: nociones de permanencia de sustancia, peso, volumen, longitudes, etc.
- Reversibilidad. Viene con el sentido de permanencia, de hecho, Piaget considera que es la razón por la cual el niño adquiere la permanencia a partir de la clara posibilidad de que la materia original vuelva al punto de partida.
- Tiempo, distancia y espacio. Estas nociones alcanzan su auge en esta etapa y son especialmente importantes para las aplicaciones pedagógicas.
- Operaciones racionales. El niño comienza la conversión de las intuiciones por operaciones que Piaget denominó como operaciones concretas.

En el campo de la afectividad, hay cambios importantes con respecto a la etapa anterior. La afectividad, "en la medida en que la cooperación entre individuos coordina sus puntos de vista en el marco de una reciprocidad que asegura a la vez su autonomía y su cohesión" (Piaget, 1985: 85). Mientras que en una etapa anterior el respeto era un sentimiento unilateral, en esta etapa este sentimiento se convierte en respeto mutuo, con ello aparece la justicia, una moral de cooperación que sustituye a la moral de sumisión. Por último, pero de suma importancia para esta etapa, está la conformación de la voluntad, que es "el verdadero equivalente afectivo de las operaciones de la razón" (p.

90). La voluntad es “la regulación de la energía, (...) que favorece ciertas tendencias a expensas de otras” (p.90) que se traduce en la regulación por medio de otros sentimientos como el interés.

Aunque se sabe que el desarrollo ha sido estudiado desde otras muchas teorías, aquí se ha presentado únicamente la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget por ser la que mejor complementa, al menos por ahora, el conocimiento que se ha considerado como base sobre el niño y porque concilia dos aspectos fundamentales del desarrollo del individuo: el biológico y el psicológico (Delval, 2011). Piaget nos hace conscientes de que el individuo nace en el mundo biológicamente limitado a ciertas maneras de relacionarse con el medio, pero gracias al desarrollo cognitivo “va relacionando elementos del medio, lo que puede asimilar, los va incorporando y modificando, dando lugar a estructuras complejas que suponen un progreso sobre las anteriores” (p. 61). Lo cual quiere decir que si como humanos tenemos una programación biológica limitativa, es el intelecto, que según Delval es ilimitado, lo que contribuye a nuestro verdadero desarrollo y evolución.

Todo lo que se ha presentado en las últimas líneas queda resumido por Juan Delval (2011: 52) en la siguiente tabla:

Estadio	Subestadio	Edad aproximada	Características
Sensorio-motor	6 subestadios	0-18 meses	Actividad sensorial y motora; aparición de los primeros conceptos prácticos; descubrimiento de los objetos; permanencia del objeto; diferenciación de medios y fines; solución de problemas prácticos.
Pensamiento Concreto	Preoperatorio	18 meses-7 años	Comienzo de la representación; lenguaje; primeras explicaciones sobre la realidad; dificultades de descentración; egocentrismo; predominio de los estados de transformaciones.
	Operaciones concretas	7-11 años	Conservaciones; aparición de la lógica de clases y relaciones; lectura correcta de las observaciones; los estados se subordinan a las transformaciones.
Pensamiento formal	Comienzo de las operaciones formales	11-13 años	Formulación de hipótesis; razonamiento sobre lo posible; combinatoria sistemática.
	Operaciones formales avanzadas	13-15 años	Métodos de prueba sistemáticos.

Gráfico no.6. Divisiones del desarrollo en el sistema Piaget (Delval, 2011: 53).

### ***La conceptualización de la muerte en el niño***

La información contenida en este apartado está organizada de acuerdo la clasificación de estadios que corresponde a la teoría de Piaget expuesta en el apartado anterior. La



vivencia y conceptualización de la pérdida y la muerte se vive de forma correspondiente a la edad en la que se encuentra el ser humano, al menos durante la infancia y la adolescencia, marcando diferencias significativas de una etapa a otra, de ahí la importancia de conocer estas particularidades.

A manera de preámbulo, Kroen (2011: 29) señala que a pesar de lo diferente que puede llegar a ser la vivencia y la percepción de la muerte de un niño a otro, algunas investigaciones arrojan como resultado que hay dos maneras básicas en que la perciben:

- Percepción específica: la muerte es vista como una situación concreta a esa persona o animal que le significaba a él, no como algo abstracto o global.
- Percepción literal: implica que el niño asuma cualquier expresión sobre la muerte como algo serio, incluso aquellas que hacen referencia de forma metafórica.

Para Santamaría (2010), la comprensión y conceptualización de la muerte depende de los siguientes factores:

- Momento evolutivo: el niño comprende los componentes de la muerte de acuerdo a la etapa del desarrollo en que se encuentra, dado que requiere de antecedentes evolutivos para llegar a una comprensión total. Es decir, en algunas etapas podemos hablar solamente de una comprensión parcial del concepto de muerte y hacia la adolescencia se podría hablar, tal vez, de una comprensión total del mismo.
- Factor personal: se trata de los factores individuales como su temperamento, carácter y estabilidad emocional.
- Componente cognitivo: cada individuo posee una capacidad intelectual diferente que a veces corresponde a lo que se considera nivel promedio en su contexto, y a veces por el contrario puede estar más avanzado a su edad biológica o presentar atrasos. También está el factor salud que entra en función cuando se trata de casos en los cuales el niño presenta alguna capacidad distinta que afecta particularmente el desarrollo cognitivo.
- Estilo familiar: cada niño es el resultado de la suma de una serie de situaciones personales que incluyen su contexto familiar y sociocultural; en ocasiones, la

comprensión de la muerte depende en gran medida de las personas de las que se rodea y del discurso que este contexto tenga sobre la muerte.

A continuación, se presenta una propuesta teórica sobre cómo esta experiencia se vive acorde a la etapa del desarrollo en que se encuentran los niños. No todos los autores concuerdan en la presentación de sus teorías sobre la concepción de la muerte, en cuanto a las etapas en que clasifican las edades de los niños, pero en general se busca un estándar útil y que sea congruente con las teorías del desarrollo y específicamente la teoría Piagetiana sobre la cual se ha basado este marco teórico en su apartado sobre las características del niño.

***Primer estadio: la comprensión de la pérdida en el recién nacido y lactantes.***

Debido a lo que ya se ha descrito, principalmente la ausencia del lenguaje en la mayor parte de este estadio, es muy difícil saber de qué manera reaccionan los niños de esta edad a la pérdida. Fonnegra (2009) habla en general de un subestadio, Fitzgerald (2003) prefiere clasificar en relación a la etapa escolar o no escolar de los niños, Santamaría (2010) toma en cuenta la clasificación de la teoría de Piaget (1985), finalmente Kroen (1996), lo divide en dos:

- 0 -10 meses.

Los niños reaccionan con estrés a la ausencia del cuidador principal (generalmente la madre), Santamaría lo denomina como *pérdida súbita de soporte*; reaccionan a los cambios de rutina y horarios o al movimiento inusual en su contexto inmediato. Sus manifestaciones van desde el llanto aparentemente sin razón a los cambios en sus patrones de alimentación y sueño.

Cuando a quien han perdido es a la madre, que se considera es su conexión primordial con el exterior, pierden también su vínculo principal con “la vida y la fuente más importante de consuelo, seguridad y estabilidad” (p. 31).

Las reacciones que se pueden esperar es actitud inquieta ante los cambios o ajustes (de sueño, de alimentación, etc.), llanto excesivo y aparentemente sin motivo, mal humor.

- 10 meses -2 años.

Los niños de esta edad perciben que algo importante ha pasado en su entorno, que algo hace falta. En esta etapa y la anterior, dentro de este mismo estadio, los niños no

comprenden la conceptualización de la muerte, no tienen formados los conceptos de temporalidad, no hay un “para siempre”.

Dependiendo del contexto del niño, es probable que ya esté familiarizado con frases simples, reconozca tonos de voz y entonces la pérdida le produzca la inestabilidad de ya no tener contacto con esas expresiones a las que estaba acostumbrado. En esta etapa suele presentarse de igual manera, las expresiones consecuencia de la *pérdida súbita de soporte*.

**Segundo estadio: la comprensión de la muerte en niños de dos a nueve años.** A partir de este estadio, la adquisición del lenguaje es prácticamente un hecho, razón por la cual las manifestaciones en el niño, razón por la cual tanto sus manifestaciones como el nivel de intervención que podemos hacer se elevan significativamente.

Mientras que Fitzgerald (2003) denomina esta etapa como la de los niños en etapa escolar, Kroen (2011) y Fonnegra (2009) coinciden en clasificarlo de acuerdo a la edad y limitan el primer subestadio hasta los cinco años, razón por la cual las características que se consideran sobre un niño de seis y siete años dependerán de qué tan cerca o lejos se encuentre de este estadio o el siguiente. Santamaría (2010) retrasa el inicio de este estadio y coloca el primer subestadio entre tres y seis años, Fonnegra (2009) considera el segundo subestadio hasta los ocho años y Kroen (2011) lo extiende hasta los nueve, sin embargo, estas diferencias en la clasificación de subestadios no significan diferencias importantes en la teoría. En total, aquí hablamos de tres subestadios que conforman esta etapa, el tercero y último estará entre el segundo y tercer estadio de la teoría Piagetiana.

- Dos a cinco años.

En este periodo de tiempo el egocentrismo que nos describe Piaget (1985) está en uno de sus puntos máximos, además los niños de esta edad suelen ser curiosos y literales. Esta literalidad con que toman las explicaciones puede generarles lo mismo tranquilidad que ansiedad o miedos.

A esta edad aun no adquieren el concepto de temporalidad como un niño mayor o un adulto, por lo tanto, la muerte será algo temporal, no definitiva. Tampoco logran comprender la totalidad de la muerte, para ellos la persona que ha muerto sigue cumpliendo con las funciones, actividades y necesidades de una persona viva. Esta fantasía, usualmente alimentada por el contexto, se manifiesta abiertamente en el tipo de juegos que predominan en esta etapa, cuando se juega al médico se puede revivir al

muerto, jugar a las guerritas significa que el que pierde muere, pero al cambio del juego, el muerto volverá a estar vivo.

- Seis a nueve años.

En este periodo de edad, el desarrollo del niño ya ha marcado cimientos fuertes en áreas de lenguaje, cognitivas y sociales. Además, han desarrollado también algunos sentimientos interpersonales, además de que son más capaces de distinguir el bien y el mal, y por medio de la voluntad han empezado a regular sus propias conductas.

La conceptualización y manifestación de un niño de seis años se acercará más a las descritas en un estadio anterior, mientras que, hacia los ocho años, su comprensión es más acercada a la de un adulto, comprendiendo mejor el concepto de irreversibilidad y universalidad, desde los siete años el niño sospecha que puede morir (Poch, 2003, en Santamaría, 2010), hacia los ocho años el niño entiende que él también morirá y cerca de los nueve años comprende la muerte incluso como un proceso biológico. A pesar de que en este rango de edad ya se puede hablar de una comprensión prácticamente total del concepto de muerte, hasta antes de los nueve años, el niño adjudica la causa de muerte a algo externo: un monstruo, una fuerza maligna, etc., pero cuando la causa ha sido una enfermedad, son capaces de entender que la muerte vino *desde dentro* (Santamaría, 2010)

Por otro lado, esta es la etapa en la cual los niños guardan contacto con las historias fantásticas con personajes de poderes extraordinarios que permea a través de los medios de comunicación, razón por la cual es probable que la muerte tenga una imagen simbólica: similar a un fantasma, una calavera, un monstruo, una bruja, un *zombie* o cualquier otra personificación tangible.

Hacia el final de esta etapa y el inicio del siguiente estadio (de diez a 12 años), es probable que los niños ya logren la comprensión de la muerte como una experiencia humana, en este sentido, facilita tener la vivencia para que esta conceptualización se logre. Esta conceptualización puede ser desde una perspectiva natural sin relacionarse al miedo pues aparece como algo posible pero lejano en sus vidas. Esta es una buena edad para educar para la vida a través de la muerte ya que el niño de esta edad cumple con los antecedentes cognitivos para comprender la muerte sin la vivencia como intermediaria.

### ***Tercer estadio: la comprensión de la muerte en niños de diez a doce años.***

Esta etapa está marcada por su cercanía a la adolescencia, que, aunque aún no está en su periodo de máxima expresión, es común que los niños de esta edad ya no se

identifiquen como niños y estén ya atrapados entre la niñez y la etapa adulta. En este estadio, al igual que en los anteriores, es común que los teóricos del duelo infantil difieran en la clasificación de las etapas, pero al menos coinciden de manera general en el contenido teórico. Si bien, tenemos que recordar que cuando se habla de desarrollo hablamos de aproximaciones a los periodos de edad, razón por la cual estas diferencias de un autor a otro parecen no ser graves o por lo menos no afectar de manera significativa la información que es relevante.

Para Fitzgerald (2003) esta etapa sería ya la adolescencia, Fonnegra (2009) los clasifica como preadolescentes, Santamaría (2010) los clasifica entre el final de la segunda etapa y la tercera, Kroen (2011) lo clasifica en el rango de edad de diez a 12 años.

- Diez a 12 años.

Es considerada la etapa de la preadolescencia, su conceptualización de la muerte es, por mucho, muy parecida a la de un adulto. Su comprensión del impacto e influencia que tendrá una muerte en su contexto es amplia, aunque eso no descarta el hecho de que tengan preguntas, sus razonamientos para resolver estas incógnitas suelen ser especulativas (Santamaría, 2010) y hacia la adolescencia toman partido entre el escepticismo y el dogmatismo idealista de tipo religioso o filosófico. Comprenden el efecto de la pérdida con mira hacia el futuro, entienden la muerte como un hecho: irreversible, total, universal e inevitable. Sin embargo, la cultura suele romantizar el fenómeno de la muerte y colocarlo como una forma de resolver algunas problemáticas y frustraciones (Fitzgerald, 2003), hecho que delimita la comprensión madura de la conceptualización de la muerte.

Al niño en este rango de edad es probable que le cueste hablar de la muerte aunque la entiende, es una especie de reacción resultado de una *sensación de indignación interna* (Santamaría, 2010).

En síntesis, se rescata el cuadro comparativo que presenta Santamaría (2010: 113) y que comprende información de la conceptualización de la muerte de la segunda mitad de lo que aquí se denomina como segundo estadio y el tercer estadio. Los subestadios que comprenden las edades de cero a seis años no figuran debido a que la autora ha incluido aquellos que, desde su perspectiva, cumplen con los antecedentes cognitivos para hablar de una conceptualización de la muerte.

7 años	8 años	9 años
- Se mueren los otros, y sospecha que también ellos pueden morir.	- Ellos también pueden morir. - Entienden que se pueden morir.	- Ellos también pueden morir. - Saben que pueden morir.
- Interés por todo lo que acontece con la muerte.	- Interés por lo que hay después de la muerte.	- Interés por lo que hay después de la muerte.
- Se plantean cómo puede ser la muerte.	- Se plantean cómo puede ser la muerte.	- Se plantean cómo puede ser la muerte.
- Quieren ir al cementerio y participar de todo.	- Quieren ir al cementerio y participar de todo.	- Quieren ir al cementerio y participar de todo.
10 años	11 años	12 años
- Se hacen continuas preguntas.	- Razonan de manera más acertada.	- Afloran las dudas, la confusión, el escepticismo.
- Se acercan al concepto de muerte.	- Comprenden los componentes de la muerte.	- Comprenden los componentes de la muerte.
- Les cuesta verbalizar lo que piensan sobre la muerte.	- Les cuesta verbalizar lo que piensan sobre la muerte.	- Les cuesta verbalizar lo que piensan sobre la muerte.

Gráfico no.7. Cuadro comparativo (Santamaría, 2010:113)

### ***La vivencia del duelo ante la muerte y la pérdida en el niño***

En este apartado se retoma la clasificación expuesta en el apartado anterior sobre la conceptualización de la muerte en el niño. También se abordan otros conceptos importantes como el duelo, su tipología y la elaboración de las tareas de duelo.

#### ***Conceptualización del duelo***

Como introducción, se rescatan algunos conceptos de duelo, a partir del trabajo de varios autores.

Kroen (2011) señala que el origen de la palabra duelo es la etimología *dolos*, que significa “sentir profundo dolor. Para este autor, el duelo es similar a la capacidad de llevar una carga pesada y de disminuirla poco a poco hasta lograr separarse de ella.

Fonnegra cita la definición de Jaramillo (2009: 61):

*Se conoce como duelo o luto, en términos de tiempo, al período que sigue tras la muerte de alguien afectivamente importante. Desde un punto de vista más dinámico, el duelo es un proceso activo (y no un estado ni un momento) de adaptación ante la pérdida de un ser amado, un objeto o un evento significativo, que involucra reacciones de tipo físico, emocional, familiar, conductual, social y espiritual.*

Y después retoma con una definición propia:

*Un duelo es un proceso personal, único, centrípeto, cíclico, recurrente. Particularmente en el caso de niños no se puede decir: “ya superó la pérdida” o “ya elaboró ese duelo” como si nunca más volvieran a aparecer el dolor, el recuerdo que taladra, la culpa que atormenta. Cuando ocurre una pérdida en la infancia se procesa, pero suele reaparecer muchas veces después en la vida. (Fonnegra, 2009, p. 63)*

Poletti y Dobbs (2008: 38) insisten más en los modelos que explican el duelo más como un proceso que como un trabajo, sin embargo, rescatan la definición de Bettelheim (s.f.) y de Scharer y Pillot (1986). Por una parte, Bettelheim ve al trabajo de duelo como “una labor psicológica muy importante, la cual exige que, durante cierto tiempo, nos concentremos en ella y le dediquemos todos nuestros recursos y toda nuestra energía”; mientras que Scharer y Pillot señalan que el trabajo de duelo “consiste en sustituir una ausencia real por una presencia interior”.

Payás (2014: 22) plantea que el duelo:

*no es un desorden de conducta aun cuando produzca alteraciones en la conducta; el duelo tampoco es un conflicto intrapsíquico, aunque genere sufrimiento intrapsíquico. El duelo es la pérdida de la relación, la pérdida del contacto con el otro, que rompe el contacto con uno mismo. Es una experiencia de fragmentación de la identidad, producida por la ruptura de un vínculo afectivo: una vivencia multidimensional que afecta no sólo a nuestro cuerpo físico y a nuestras emociones, sino también a nuestras relaciones con los demás y con nosotros mismos, a nuestras cogniciones, creencias y presuposiciones y a nuestro mundo interno existencial o espiritual.*

Y además señala que “el duelo es un proceso natural y normal que no hay que psicologizar ni patologizar” (p. 27). Agregando que:

*El duelo no trata únicamente de la recuperación por la ausencia de la relación con el otro, sino también incluye un trabajo de reestructuración interna que tiene que ver con la pérdida de una parte de uno mismo. (p. 32)*

La definición dada por el DSM IV es la siguiente:

*Categoría diagnóstica cuando el objeto de atención clínica es una reacción a la muerte de una persona querida [...]. La duración y la expresión de un duelo “normal” varía según los diferentes grupos culturales. [...] Como parte de una reacción de pérdida, algunos individuos afligidos presentan síntomas característicos de un episodio de depresión. (2001, en Santamaría, 2010: 67).*

Santamaría (2010: 66) por su parte, define el duelo como “un dolor, una pena, una tristeza y un sentimiento (...). Es la forma natural de expresar el dolor y de sanar el corazón herido por la pena de la pérdida”.

Bermejo (2005, en Santamaría, 2010: 67) define el duelo como:

*Un indicador de amor, como el modo de vivirlo lo es también de la solidaridad y del reconocimiento de nuestra limitación y disposición al diálogo...El duelo es esa experiencia de dolor, lástima, aflicción o resentimiento que se manifiesta de diferentes maneras.*

Poch y Herrero (2003) nos dan la definición de duelo elaborada por Neimeyer: “concebimos el proceso del duelo como una reacción normal a cualquier tipo de pérdida

que comporta la reconstrucción de todos aquellos aspectos que la pérdida ha puesto en cuestión” (p. 58). Para después retomar con una definición propia: “la muerte y toda pérdida significativa en general rompen la continuidad de nuestras vidas; en este sentido, el proceso de duelo puede entenderse como el intento de restablecer dicha continuidad” (p. 58)

De acuerdo a todos los conceptos anteriores, en este trabajo diremos que el duelo es: el tiempo de reacción que viene tras cualquier tipo de pérdida que provoca una experiencia de fragmentación de la persona. Es una experiencia de dolor intenso que se manifiesta de diversas maneras, que afecta en diferentes dimensiones: física, psicológica, emocional y social. El duelo consiste en la reconstrucción de todas aquellas cuestiones que la pérdida vulnera; es personal, individual y dinámico.

Así también, el duelo es la elaboración de diversas tareas que se detonan en consecuencia a una pérdida que se considera significativa, derivada de un vínculo de apego entre sujeto y objeto. Poletti y Dobbs (2008) definen el apego como el afecto dirigido hacia algunas personas específicas, y a veces objetos o animales, con los que se establecen vínculos emocionales.

Ahora bien, se considera necesario hacer un balance y aterrizar la conceptualización del duelo en el contexto infantil puesto que tiene sus variantes con respecto al concepto del duelo que abunda en la teoría y que por lo regular proviene de un trabajo de contexto adulto.

Retomando la conceptualización brindada, y la explicación de Fonnegra (2009), cuando hablamos de duelo infantil, diremos que es: el tiempo que sigue a la pérdida en el cual el niño experimenta vivencias de intenso dolor que se manifiesta de distintas maneras y que le afecta en lo físico, psicológico, emocional y social. El duelo consiste en las tareas que él o ella realiza con el objetivo de reconstruir todas aquellas cuestiones que el duelo vulnera; el duelo en el niño es único, individual, dinámico y particularmente recurrente.

El duelo infantil está directamente relacionado a las características de cada niño, determinadas, como se ha hecho mención ya, por la combinación de distintos componentes (Santamaría, 2010) entre los que se encuentran: la etapa del desarrollo del niño, características personales, factores de capacidad cognitiva y su estilo familiar y contexto inmediato.



Además de estos componentes, Kroen (2011) señala que también otros factores determinarán las características de la vivencia de la muerte y el duelo cuando se trata de un niño:

- Causas o circunstancias de muerte del ser querido.
- Forma en que se ha comunicado al niño sobre la muerte.
- Vínculo del niño con la persona que ha muerto.
- Características de la dinámica familiar que antecede a la muerte.
- Características de la dinámica familiar que sobreviene después de la muerte.
- La oportunidad que se brinda al niño de acercamiento en los primeros rituales que siguen a la muerte.

#### *Tipología del duelo*

Lo primero a mencionar en este apartado, es que así como el duelo sobreviene a partir de una pérdida significativa, ello significa que no siempre hablaremos de muerte física cuando se hable de duelo. Rando (1993, en Poch y Herrero, en 2003) distingue dos tipos de pérdidas:

- Pérdida física: implica la pérdida de algo tangible. Puede involucrar la muerte física de una persona, la pérdida de algún órgano o parte del cuerpo, o la pérdida de un bien material. Este tipo de pérdida conlleva una pérdida psicológica.
- Pérdida psicológica o simbólica: es la pérdida de algo intangible. Las relaciones interpersonales, la imposibilidad de lograr un plan o una ilusión, la pérdida de trabajo, una mudanza, son ejemplos de este tipo de pérdida.

Herrán et al. (2000) y Herrán y Cortina (2008: 65-66), utilizan el término “*muerte parcial*”, para referirse a aquellas:

*vivencias de pérdida de las pequeñas o grandes cosas de la vida cotidiana. La muerte parcial es una pérdida, desde el punto de vista del niño. Es siempre una separación entre el sujeto y el objeto. (...) despedidas, ausencias, separaciones, rupturas, olvidos, pérdidas, deterioros, envejecimientos, desintegraciones, amputaciones, cambios, transformaciones, la soledad, el abandono, la desaparición, las muertes de otros, de una mascota, etc.*

Es decir, existe por un lado las pérdidas por muerte, y tanto en el campo de las pérdidas psicológicas o simbólicas como en las pérdidas físicas, hay las que al no implicar la muerte total de un ser, pueden ser clasificadas y denominadas como muertes parciales.

Segundo, la pérdida por muerte puede ser clasificada de acuerdo al momento en que ocurre (Fonnegra, 2009):

- Muerte esperada: anunciada por un periodo de enfermedad o algún padecimiento de salud que brinda tiempo para la elaboración del duelo.
- Muerte inesperada: sucede sin aviso, es repentina.

Tercero, la pérdida por muerte puede ser clasificada también de acuerdo a las causas de muerte (Fonnegra 2009):

- Muerte esperada:
  - o Natural.
- Muerte inesperada:
  - o Natural consecuencia de una falla orgánica.
  - o Accidente.
  - o Violencia u homicidio.
  - o Suicidio.

Cuarto, la pérdida por muerte puede ser clasificada también de acuerdo al tipo de vínculo o relación con la persona que ha muerto (Fonnegra 2009), es posible que el orden en que se dispone esta clasificación esté relacionado al grado de importancia e incluso a la intensidad del duelo:

- Padre o madre.
- Hermano(a).
- Abuelo(a).
- Amigo(a), compañero(a) o profesor(a).
- Mascota.

Por otro lado, las pérdidas psicológicas o simbólicas, las que generalmente pueden ser clasificadas como muertes parciales, se clasifican de la siguiente manera (Fonnegra 2009):

- Separación y divorcio.
- Enfermedad.
- Traslado o desplazamiento forzado.
- Secuestro.

La importancia de reconocer esta clasificación del duelo, radica en que el tipo de pérdida se relaciona directamente con la experiencia que el niño tendrá en su duelo.

Aunque conviene decir que en los niños no hay pérdida pequeña, esta clasificación no demerita ni subestima ninguna de ellas, únicamente nos brinda el mapa de dónde está posicionado el niño ante su pérdida y sobre qué bases parte la elaboración del duelo.

A continuación, se presentan algunas características de la vivencia de la pérdida en el niño de acuerdo al momento del desarrollo en que se encuentra. Esta información es resultado de los trabajos de Santamaría (2010), Kroen (2011), Fitzgerald (2003) y Fonnegra (2009).

### ***Primer estadio: la vivencia de la muerte y la pérdida en el recién nacido y lactantes***

- 0 a 10 meses.

Las reacciones que se pueden esperar es actitud inquieta ante los cambios o ajustes (de sueño, de alimentación, etc.), llanto excesivo y aparentemente sin motivo, mal humor. Debido a la falta del lenguaje, es complejo conocer el mundo interno del niño en esta etapa, pero se cree que incluso pueden verse influidos por el ambiente al reconocer el dolor de las personas que les rodean, mediante la falta de gestos agradables, tonos de voz familiares, rutinas de juego, etc.

No obstante, se sabe que un bebé de esta edad vive el duelo como una pérdida que les angustia y más cuando se trata de su cuidador principal.

- 10 meses a dos años.

Responden con irritabilidad, arranques de enojo y frustración como intentos por hacer volver lo que ya no está. Algunos esperarán un tiempo a ver si la persona vuelve. Es probable que muestren poco interés por lo que normalmente les gusta (juguetes, actividades, comida, etc.).

Experimentan además el estado de ánimo que predomina su entorno y son, en algunas ocasiones, capaces de expresar sus emociones desde temprana edad. Aunque no están listos para conceptualizar la muerte, viven, al menos la pérdida de la madre como algo grave, como separación por abandono. La presencia de familiares o personas extrañas suele generar confusión, miedo y angustia.

Otra manifestación que caracteriza a esta etapa es la posibilidad de que se presenten regresiones, en el siguiente estadio se explica un poco más acerca de éstas.

***Segundo estadio: la vivencia de la muerte y la pérdida en niños de dos a nueve años.***

- 2 a 5 años.

Kroen (2011) señala que, aunque sigue siendo complejo conocer el interior del niño, no hay duda de que los niños en esta etapa lloran y experimentan la pérdida de un ser querido, así como las emociones intensas que se presentan tras ésta.

Algunas manifestaciones que podemos encontrar en esta etapa son los miedos, resultado de su contacto con el mundo y magnificados por su fantasía. Suelen tener miedo a situaciones reales y cotidianas como la oscuridad, la soledad, la noche y el dormir, los monstruos, entre otros, en un capítulo posterior se aborda este tema de manera más profunda. Otros niños pueden reaccionar de manera aparentemente fría, como si la pérdida no les causara ningún efecto. Algunos niños se muestran enojados. Otras manifestaciones frecuentes en esta etapa son los comportamientos regresivos, que son conductas infantiles pertenecientes a etapas anteriores y que ante el desarrollo, ya habían dejado de presentarse. Santamaría (2010: 94) clasifica algunos:

- Querer estar continuamente a lado de los padres.
- Manifestar quejas por todo, por tener hambre, por estar cansado...
- No control de esfínteres nocturno, y en ocasiones diurno.
- Pedir un biberón.
- Chuparse el dedo.
- Llorar por todo.
- Necesidad excesiva de atención.

Kroen (2011) clasifica las respuestas más comunes en los niños de esta etapa:

- Perplejidad: aparente negación sobre la realidad. Una manifestación usual es preguntar de forma reiterada cuándo volverá la persona muerta, aun cuando se le ha explicado lo sucedido.
- Regresión: conductas normales en etapas del desarrollo anteriores y que se consideran ya no corresponden a la etapa actual.
- Ambivalencia: reacciones aparentemente incongruentes ante lo que se considera normal, como si no les afectara la pérdida.
- Expresión a través de los juegos: es una forma indirecta de manifestar lo que están sintiendo.

- Toman a sus padres como modelo: se amoldan a la actitud que tienen los adultos acerca de la pérdida.
- Se inquietan por otra posible pérdida: manifiestan angustia y miedo ante la posibilidad de que alguien más muera o les abandone.
- Establecen vínculos: buscan cualidades de la persona que ha muerto, en otras personas con las que se sienten a gusto.
- Comprueban la realidad: preguntan de forma reiterativa si la persona que murió puede volver, o acerca de las características de la muerte.

- Seis a nueve años.

Las manifestaciones que podemos experimentar en esta etapa es la presencia de culpa, el hecho de que comprendan la muerte no quiere decir que necesariamente la acepten, de hecho, la presencia de los primeros rasgos de moralidad puede generar que comprendan la muerte como un castigo. Además, son curiosos con respecto a los detalles y es probable que hagan muchas preguntas.

En esta etapa las manifestaciones emocionales suelen ser la tristeza y con recesos ante la imposibilidad de tolerarla de forma continua, razón por la cual buscan la distracción y los ratos de esparcimiento; y el miedo, en relación a la fantasía que todavía persiste a esta edad. Es la etapa en la cual empiezan a tener miedo no solo a las cosas fantásticas sino a las reales, alimentado por todo lo que ven en los medios: miedo a los accidentes, miedo a los médicos y sus procedimientos, miedo a los aviones, a los ascensores, a las escaleras eléctricas, a los animales peligrosos y los no tan peligrosos. Esto podría significar los inicios de la confrontación con la propia muerte y de alguna manera, los vestigios de la comprensión de la totalidad, universalidad e irreversibilidad de la misma; por lo tanto, significa también la aparición de los miedos en torno a un miedo mayor, el miedo a la muerte. Miedo que se alimenta cuando un ser querido efectivamente muere. Kroen (2011) clasifica algunas manifestaciones características de esta etapa:

- Negación: similar a la perplejidad, pero la negación nace desde la consciencia de darse cuenta de lo que ha pasado y a partir de un dolor muy profundo que sienten por la muerte del ser querido. Cuanto más distraídos o divertidos están, les crea la ilusión de estar más lejos del dolor.
- Idealización: magnifican las cualidades de la persona que murió, da lugar a una relación imaginaria con la persona fallecida.

- Culpabilidad: suelen sentir responsabilidad por la muerte como si verdaderamente la hubieran causado, también son comúnmente culpabilizados si sus reacciones no satisfacen las expectativas de los adultos sobre cómo creen ellos que el niño debe reaccionar.
- Miedo y vulnerabilidad: reaccionan asustados y temerosos de sentirse diferentes ante sus iguales, razón por la cual algunos no hablan de la situación.
- Se ocupan de los demás: pueden asumir el rol de la persona que ha muerto, ocupándose de las tareas que él o ella tenían bajo su responsabilidad.
- Buscan a la persona fallecida: tienen comportamientos con los cuales pareciera que esperan que la persona muerta entre a su habitación o llegue por ellos al colegio.

***Tercer estadio: la vivencia de la muerte y la pérdida en niños de diez a doce años.***

- Diez a 12 años.

La preadolescencia es una etapa de transición tanto física como psicológica, los niños en esta etapa buscan principalmente la autonomía y la reafirmación de su identidad. Consecuencia de esto, sus vínculos se modifican y se inclinan hacia otras personas como sus amigos u otras personas con las que se sienten afines, el sentido de pertenencia es especialmente importante en este periodo. El temor por *ser diferentes* que venía gestándose en el estadio anterior, toma fuerza en esta etapa y se convierte en una razón poderosa por la cual los niños de diez a 12 años se limitan en expresar sus sentimientos.

Por lo tanto, algunas manifestaciones comunes de este periodo son el aislamiento y la negación de los efectos de la pérdida en razón a mantener su equilibrio social. Esta represión podría desencadenar que las manifestaciones por la pérdida se detonen de forma tardía.

Suelen confrontarse con su propia muerte, aunque pocas veces lo externen de forma abierta, pero esta confrontación les hace temer sobre otras muertes o incluso la suya. Buscan racionalizar e intelectualizar la pérdida. Se muestran desapegados, lejanos, herméticos, aislados, pero estas manifestaciones surgen como mecanismos de defensa para protegerse a sí mismos, en casos singulares, este desapego y lejanía se acompaña de enojo.

En otras ocasiones, pueden asumir el rol de la persona que ha muerto, tomando responsabilidad del padre o madre sobreviviente o de los hermanos menores. Aunque las manifestaciones emocionales suelen ser limitadas, algunas comunes son de mal humor, irritabilidad y desinterés.

#### *Las tareas del duelo infantil*

Algunas conceptualizaciones del duelo insisten en delimitarlo como un modelo dinámico, pero de acuerdo a Payás (2014), estos planteamientos dejan la idea de que el duelo debería funcionar siguiendo un patrón de linealidad y cierta predictibilidad en un camino único y sin dejar mucho lugar a diferencias individuales.

El caso del duelo cuando se presenta en la infancia no es la excepción a estas posturas contemporáneas que defienden la individualidad de la vivencia, razón por la cual aquí se trata de no hablar de fases o procesos, sino de trabajo y de tareas con independencias suficiente entre ellas, que permitan libertad en el individuo, y en este caso, en el niño. Debido a esta discusión teórica donde las evidencias algunas veces se contraponen, es prudente mencionar sin embargo, que existen puntos donde los diversos autores coinciden, y de esta manera, se puede hablar de tareas de duelo en los cuales se puede trabajar para que los niños interioricen la muerte como fenómeno y con ello, su acompañamiento sea más efectivo. “Los niños, como los adultos, sienten que algo se pierde, que algo muere en ellos con la muerte del ser querido, y esto les produce un dolor agudo que a veces es difícil de manejar” (Santamaría, 2010: 70).

#### *Tareas para la conceptualización de la muerte.*

Poch y Herrero (2003) señalan que para que los niños logren construir un significado de la representación de la muerte, deben entender algunos subconceptos que se enlistan a continuación.

*Universalidad.* Todos los seres vivos mueren, por lo tanto, la muerte es inevitable e impredecible. El concepto de universalidad contribuye a contrarrestar el discurso excesivo que permea la cultura y la información mágica que los niños suelen tener. Algunos niños creen que la muerte es selectiva, que sólo algunas personas morirán y otras no, este concepto lleva a los niños a valorar el momento presente y la posibilidad de vivirlo con plenitud.

*Irreversibilidad.* Una vez muerto, no se puede volver a estar vivo. La dificultad de la comprensión de este subconcepto radica en que la cultura que rodea a la infancia

contiene el mensaje contrario, en el cual, bajo el pensamiento mágico, los personajes de televisión o incluso los roles en los juegos infantiles tienen el poder de volver a estar vivos una vez que han estado muertos.

*No funcionalidad.* La muerte es absoluta, el cuerpo entero deja de funcionar. La comprensión de este subconcepto disminuye preocupaciones sobre el hecho de que la persona que ha muerto pase algún malestar como dolor, hambre o frío. Así también en este subconcepto, es normal que los niños se pregunten si la persona muerta puede verles, en relación a ello, las autoras no definen una postura, dejando libertad a los adultos cercanos a definir una respuesta adecuada o bien, la libre expresión de que no tenemos todas las respuestas.

*Causalidad.* La muerte sobreviene en consecuencia a una causa que debe ser clara para evitar pensamientos mágicos sobre la misma, disminuye culpas en los niños que podrían pensar que la muerte es su culpa.

*Continuación no corpórea.* Podría considerarse que es el subconcepto que aborda la dimensión espiritual, el que “permite considerar el <<más allá>>, un mundo lleno de creencias religiosas o filosóficas que permitan atribuir significado a lo que cada persona cree que sucede después de la muerte” (p.111).

Las autoras señalan que se podría apuntar hacia una comprensión más completa de estos subconceptos hasta alrededor de los siete años, dejando su aceptación hasta probablemente más adelante, hacia los 11 o 12 años, algunas excepciones pueden suceder a partir de la vivencia cercana de experimentar la muerte de algún ser querido. Hasta antes de los siete años, los niños usualmente interiorizan de manera literal las explicaciones de los adultos, los más pequeños, de tres años a menos, tal vez requieran una explicación conforme su crecimiento lo marque, alrededor de la edad preescolar (Kroen, 2011).

#### *Tareas para la atención física*

Este aspecto cobra mayor importancia cuando se trata de niños menores de dos años, puesto que hasta antes de esta edad, la ausencia del lenguaje no permite una intervención mayor que la que pueda ser llevada en el plano físico del niño.

Kroen (2011) sugiere que con respecto a los niños de entre cero y diez meses, la atención debe centrarse en procurar al niño las rutinas a las cuales se encuentra habituado, tanto de alimentación, descanso y esparcimiento. Así como disminuir en lo posible la desorganización en su contexto inmediato que pudiera provocar ruidos,



movimientos y presencia de rostros poco conocidos por el niño. Entre los diez meses y los dos años, es necesario continuar con la procuración de rutinas en todos los aspectos de la vida del niño. Hacia el final de esta edad, aunque el lenguaje aún no está afianzado del todo, algunos niños comprenden palabras o frases simples con las cuales puede írsele informando y habituando a la nueva realidad.

Posterior a esta edad, e incluso también en las etapas previas, el consuelo físico puede ser muy aliviador; el ejercicio, el deporte y algunas actividades de esparcimiento pueden servir como medios catárticos emocionales; aunque a medida que se habla de etapas posteriores, la atención empieza a centrarse en la atención psicológica y emocional del niño.

#### *Tareas para la atención emocional*

Santamaría citando a Sánchez (2001, en 2010: 67) señala que una de los principales objetivos de la elaboración del duelo es:

*aprender a pensar sin culpa sobre la pérdida, expresar los sentimientos que ésta provoca, compartiéndolos en un clima de respeto y sin obsesiones, analizar las consecuencias que dicha pérdida está suponiendo para el superviviente y poner en práctica conductas tendentes a afrontar la vida en toda su riqueza.*

Si bien el acompañamiento efectivo que necesita un niño que atraviesa una pérdida requiere de la atención de todas sus dimensiones, la emocional es la que suele ser más compleja y prolongada, irónicamente también es la más subestimada. Las tareas de duelo que atienden la parte emocional son variadas y representan probablemente una de las mayores oportunidades de acompañamiento para los educadores acompañantes.

Los niños, de acuerdo a su etapa, son por lo general más físicos y menos verbales, muestran sus emociones sin complicarse demasiado y por el contrario, su falta de regulación emocional, natural por su edad, provoca que las manifestaciones consecuencia de la elaboración del duelo se confundan con un mal comportamiento aparentemente sin razón. Además, “no olvidemos que las emociones tienen aspectos fisiológicos (alteraciones respiratorias, de circulación, secreciones...), aspectos sociales (miedos, cólera, rabia...) aspectos psicológicos (las frustraciones, los conflictos personales, las dependencias, la culpa...)” (Santamaría, 2010: 72).

Entre el primer y segundo año, ya es posible ofrecer al niño frases simples que puedan confirmar lo que percibe del adulto. Después del segundo año, la ansiedad por temor es una de las manifestaciones más comunes pues ante la falta de explicaciones claras a las que usualmente son sometidos los niños, y la naturaleza mágica de la edad

en que se encuentran, se combinan dando pie a preguntas que no siempre son preguntadas o contestadas. Kroen (2011) recalca la importancia de animar a los niños a que verbalicen las preguntas que puedan estar pensando para descubrir lo que piensan acerca de la muerte y con ello atender y corregir lo que se deba aclarar. La ansiedad antes de los dos años y después de éstos se atiende diferente, pues mientras que con los más pequeños bastará con tratar de mantener sus rutinas, un niño mayor requerirá tener pláticas recurrentes y más largas. “Compartir las emociones con los niños pequeños es más sano que ocultarlas” (p. 36).

Más adelante, entre los seis y los nueve años, los niños suelen tener demostraciones emocionales multiplicadas en una mayor variedad de sentimientos, por lo que éstos y sus cuidadores pueden sentirse abrumados o rebasados (p.36). La culpa, el miedo, la confusión, el enojo, la tristeza y la desesperanza son también sentimientos que pueden experimentarse y en ocasiones son causados por el reciente descubrimiento de que todos, incluso ellos, pueden morir.

En una edad un poco más avanzada, entre los diez y los 12 años, es probable que esta manifestación sufra un cambio al no ser expresada de forma tan abierta como en la etapa anterior, la preadolescencia presenta a veces la característica de cerrarse a la expresión emocional, o pueden reaccionar de forma violenta, cólera excesiva u otras situaciones desagradables.

Es importante hacer énfasis, de acuerdo a algunos teóricos, que la intensidad y la vivencia del duelo en el niño están enlazadas a algunos momentos importantes que sobrevienen a la pérdida:

1. Cómo se le da la noticia al niño.
2. Quién proporciona la información.
3. Qué se le dice.
4. La oportunidad que tiene el niño de estar en contacto con los ritos funerarios.

También estén en correlación a la edad, la cultura, la sociedad, la religión y la educación de acuerdo a Santamaría (2010). Además de la expresión emocional, otra situación común es la presencia de regresiones actitudinales, situaciones normales a menudo malinterpretadas y por lo tanto, mal abordadas. Ante cualquier demostración con carga emocional Kroen (2011: 77) recomienda: “inclúyelos en las actividades de la familia tanto como sea posible. Sostenlos en tus brazos, abrázalos, tranquilízalos y háblales de lo mucho que los quieres”. Debido a que los niños se amoldan al clima emocional de los

adultos que les rodean, es probable que algunos estén esperando incluso el permiso para llorar o para mostrar lo que sienten, más si han sido inhibidos con anterioridad. Aunque como ya se ha dicho, el duelo a cualquier edad es único y es personal, algunos autores coinciden en las expresiones emocionales más comunes (Fonnegra, 2009): negación, rabia, culpa y autorreproches, tristeza y miedo. Aunque todas las emociones merecen un espacio, se incluye un apartado especial acerca del miedo en párrafos posteriores.

Parte de la complejidad de acompañar en la dimensión emocional, viene debido a que la línea entre la paciencia y la necesidad de seguir poniendo límites al niño, es muy delgada. Los niños en duelo siguen teniendo la misma necesidad de ser corregidos, pero tienen doble necesidad de ser consolados, esa ambigüedad puede generar confusión en los padres. Otra razón por la cual no es sencillo brindar atención emocional en algunas ocasiones es porque el duelo en los niños suele presentarse como un evento recurrente. Los niños pueden dar señales durante periodos largos de tiempo, de estar bien y tranquilos y de repente volver a manifestar emociones como la tristeza o el enojo. Los niños de cualquier edad, incluso los preadolescentes, necesitan hablar y hacerlo con libertad y seguridad emocional, necesitan tiempo y espacio para expresar su dolor, necesitan paciencia cuando no sienten la seguridad para ser lo suficientemente expresivos. Un factor común en los niños, al menos más frecuente de lo que es deseable, es que en la dimensión emocional los niños tiendan a creer que son los únicos que lloran o que se sienten tristes porque algunos adultos a su alrededor esconden sus emociones, eso suma inseguridad a su ya frágil estado de ánimo.

Algunas manifestaciones de ansiedad pueden desencadenarse igual a partir de ver en el niño, o de que se ve a sí mismo, como responsable de algunos roles que no le corresponden, como *ser el hombre de la casa*, por ejemplo (Kroen, 2011), o que sientan responsabilidad por hacer sentir mal a alguien más por demostrar lo que sienten ellos. Con algunos de ellos, tal vez solo será cuestión de esperar a que la emoción aflore. Lo mismo es importante tener en cuenta que los niños son impredecibles, tal vez más que los adultos y los hay quienes no lloran y encaminan su dolor hacia otras formas de expresión.

En cualquiera de los casos, lo más deseable siempre es que la expresión del niño sea natural, acorde a su personalidad y no inhibida por un adulto cercano. “La cólera, el dolor, la culpabilidad o la aflicción que siente acabarán por salir; intenta reprimir estos sentimientos sólo posterga lo inevitable y, mientras tanto, se van intensificando” (Kroen, 2011:106).

### *El miedo*

De todas las manifestaciones emocionales que sobrevienen a partir de un duelo, este apartado se enfoca en el miedo, porque es una de aquellas que mayores efectos tiene en la mente del niño y porque es una de las que se considera se pueden trabajar en la prevención. Antes que nada, tal vez es necesario comprender que el miedo es una emoción natural y que tiene una función de protección ante el peligro. Es decir, existe una dimensión del miedo que es funcional y adaptativa para el ser humano. Santamaría (2008) señala que el miedo es una emoción necesaria en el desarrollo evolutivo del niño, por lo que no siempre es conveniente sobre reaccionar a sus manifestaciones.

Debido a lo anterior, es preciso también diferenciar los tipos de miedos. La autora nos ofrece en su clasificación, en primer lugar, los miedos evolutivos: son “elaboraciones que el niño hace desde su propio miedo, las cuales no son muy ajustadas a la realidad” (p. 80). Este tipo de miedos, obedece a la etapa evolutiva y normalmente desaparecen cuando el niño adquiere más edad o adquiere miedos nuevos.

Elisabeth Kübler-Ross (2005) señaló que existen únicamente dos miedos que podrían considerarse naturales en el ser humano: el miedo a caer de sitios elevados y el miedo a los ruidos fuertes y repentinos, bajo esta perspectiva, y analizando que como seres humanos estamos constantemente detenidos por el miedo, Kübler-Ross nos invita a analizar que “consciente o inconscientemente, transmitimos a nuestros hijos los miedos adquiridos y no nos damos cuenta de ello hasta que es demasiado tarde, y eso puede ser extremadamente perjudicial” (p. 80). A todos los demás miedos la autora denomina “emociones desfiguradas”.

Entonces, a partir de la aseveración antes mencionada, los niños en la primera etapa presentan, de forma natural, estos dos miedos. De siete a 12 meses, etapa en la que ya existe una socialización más extendida, la presencia de cosas o personas no conocidas puede desatar temores. Algunos autores, Kübler-Ross (2005) entre ellos, señalan la etapa que inicia alrededor del primer y segundo año y hasta los seis, como la etapa emocional. Santamaría (2010) indica que alrededor de los tres años y hasta los seis, entre las características del niño se encuentra el objetivo de conseguir la autonomía y socializar. “La autonomía funcional es la capacidad de actuar por sí mismo en la vida cotidiana” (p. 88) y esta autonomía la logran a través de la socialización con su entorno. La autonomía dará al niño las herramientas necesarias para afrontar la vida y lo que con ella venga. Santamaría (2010) habla de este periodo como la etapa en la cual se cimientan las herramientas que el niño tendrá para enfrentar la pérdida en su presente y

futuro. Esta necesidad natural y propia del desarrollo representa también oportunidad para los miedos, como si se tratara de tierra fértil para ellos.

La combinación entre la víspera de la autonomía y la socialización, con los miedos residuales de etapas previas y el presente lleno de un pensamiento mágico, dan como resultado las condiciones necesarias para que los miedos se desarrollen o se afiancen con mayor facilidad, e incluso se diversifiquen. Miedos a cosas o situaciones que anteriormente podrían pasar como imposibles, llegan a hacerse presentes. Es en esta etapa en la cual el miedo a la muerte podría comenzar a tomar forma (Santamaría, 2010) y entonces dar lugar a otros tipos de miedo.

Citando a Herrán (2006, en 2008: 86), la autora señala que además de los evolutivos, los miedos se pueden clasificar en delegados, personales e inducidos.

- Miedos delegados: son transferidos y transmitidos por los adultos.
- Miedos personales: tienen una base en la vivencia y experiencia propia del niño y se forman poco a poco.
- Miedos inducidos: son miedos gratuitos que se transmiten al niño por una falta de sentido común del adulto”.

Es obvio que, si la presencia de miedos está en correlación a la etapa evolutiva, las manifestaciones del mismo también lo estarán, sin embargo, existen algunas generalidades que pueden ayudar a detectar la presencia de miedo en el niño. Prácticamente todos los niños que presentan miedos lo manifiestan con episodios de llanto y de protesta. Alrededor de seis años y en adelante, se abre la posibilidad de que lo hagan en forma de preguntas o es posible indagar en ellos por medio de algunas herramientas de apoyo como el juego, el arte y la literatura, entre otros. Más adelante, conforme se va dando el crecimiento, este acceso al mundo interno en los miedos del niño podría volverse menos accesible por la intervención de etapas más complejas como la preadolescencia, en la cual no quiere decir que no sientan miedo, sino que probablemente nos enteraremos menos; de igual manera, la causa de miedo también sufre transformaciones, pasando del miedo hacia cosas o situaciones concretas en la primera etapa, a miedos alimentados por aspectos fantásticos de la segunda y tercera etapa, y el miedo hacia situaciones más abstractas en las últimas etapas, como miedo a pérdida de seguridad, el abandono, el fracaso, el rechazo, etc.

*Mecanismos de defensa ante la confrontación con el miedo*

Santamaría (2010: 126) presenta una clasificación muy vasta de mecanismos de defensa, según lo cual la autora señala que es la manera que los niños tienen de aliviar o disminuir un poco la presencia de los diversos miedos.

**Gráfico no. 8. Mecanismos de defensa de uno a seis años (Santamaría, 2010)**

**Fantasía de la estabilidad**

Satisface la necesidad de seguridad, permanencia y equilibrio.  
Por ejemplo: ¿tú no te vas a hacer viejo verdad?

**Fantasía de eternidad**

Satisface la necesidad de perpetuidad y de huida por la angustia.  
Por ejemplo: ¿Tú no morirás, cierto?

**Eliminación de quien molesta**

Satisface la necesidad de bienestar, tranquilidad y placer.  
Por ejemplo: ¡Ojalá que tú también te mueras!

**Desplazamiento y culpabilización**

Satisface la necesidad de exculparse, defenderse y justificarse.  
Por ejemplo: ¡Tú tienes la culpa de todo!

**Chantaje emocional**

Satisface la necesidad de control.  
Por ejemplo: ¡Tú también quieres que yo sufra!

**Evitación por conocimiento**

Satisface la necesidad de seguridad y equilibrio, cree vencer la muerte sabiendo sobre la misma.  
Por ejemplo: ¿Qué le pasó? ¿Cómo murió?

**Planteamiento de su propia muerte**

Satisface la necesidad de control y permanencia.  
Por ejemplo: ¿Yo también me voy a morir?

**Gráfico no. 9. Mecanismos de defensa de seis a 12 años (Santamaría, 2010) (cont.)**

**Compensación**

Satisface la necesidad de control y poder ante la fragilidad  
Por ejemplo: ¿¡Yo soy más fuerte! ¡A mí no me pasará!

**Desplazamientos**

Satisface la necesidad de estabilidad y bienestar.  
Por ejemplo: ¡No quiero ir al colegio! ¡No quiero estar solo!

**Comunicación**

Satisface la necesidad de igualdad.  
Por ejemplo: ¿A ti te da miedo la muerte?

**Fantasía**

Satisface la necesidad de soñar, da rienda suelta a la imaginación.  
Por ejemplo: ¡Vi una luz mientras dormía y es mi papá!

**Agresión pasiva**

Satisface la necesidad de seguridad y de placer.  
Por ejemplo: Acciones agresivas, violentas que representan resistencia a la aceptación de la realidad.

**Negación**

Satisface la necesidad de bienestar, estabilidad y placer.  
Por ejemplo: Se murió pero no pasa nada. Está en un mejor lugar.

**Represión**

Satisface la necesidad de control, dominio y poder.  
Por ejemplo: Rechazo a todo lo que resulta doloroso o inaceptable, hablar de la persona fallecida, ver fotografías, etc.

**Regresión**

Satisface la necesidad de protección y de sentirse querido.  
Por ejemplo: actitudes correspondientes a periodos de desarrollo anteriores.

### *Recomendaciones generales de actuación ante el niño y la pérdida*

Es claro que no se puede hablar de recetas en el proceso de acompañar a ninguna persona que está pasando por una dificultad en su vida, sin embargo, diversos autores coinciden en una serie de reglas generales que son la base sobre la cual podría construirse cualquier acercamiento a un niño que está lidiando con una pérdida importante. A continuación, se presentan una serie de aspectos generales como pauta de actuación para los adultos (Poch y Herrero, 2003; Kroen, 2011; Santamaría, 2010; Fonnegra, 2009; Fitzgerald, 2003).

- Notificar al niño a través de la persona emocionalmente más próxima para él.
- Comunicar la noticia lo antes posible.
- Procurar un lugar tranquilo, silencioso y familiar para el niño, al momento de hablar.
- Evitar eufemismos o frases que puedan ser interpretadas de otra manera por el niño.
- Adaptar la explicación y la cantidad de detalles en la información al momento evolutivo del niño.
- Si el niño ha sido separado de sus padres o familia, asegurarse de que entiende que si sus padres o padre sobreviviente no se encuentra con él es porque no puede.
- Brindar al niño la oportunidad de que participe en los eventos funerarios si es su deseo.
- Utilizar el contacto físico apropiado y congruente con el nivel de cercanía con el niño.
- Evitar mentiras, independientemente de las causas del deceso, las mentiras son bolas de nieve que eventualmente se romperán y pueden provocar rencores innecesarios.
- Expresar las emociones propias del adulto que acompaña al niño puede ser útil para que el niño acepte y hable de sus propias emociones.
- Procurar mayor paciencia en su entorno de la que habitualmente hay, escucharlo, interpretar sus reacciones no verbales, atender sus necesidades y darle tiempo.
- No culpabilizar al niño, ni por su pérdida ni por su sentir en torno a ella, aun cuando sus expresiones no siempre sean ni las más correctas ni las más deseables.



- Brindar espacio emocionalmente seguro para que el niño exprese sus preguntas.
- No inhibir el llanto, ni presionar al niño para que llore.
- Jamás burlarse del niño ni de sus manifestaciones de duelo.
- Dejar en claro al niño que no está solo.
- Como regla general, cuando el adulto no se sienta seguro sobre las respuestas que dará ante las preguntas del niño, se recomienda que la respuesta más asertiva y sana sea “no sé pero lo investigaremos juntos”.
- Ayudar al niño a: comprender la realidad de la pérdida, expresar sus emociones en torno a ella, resignificar la figura de la persona que ha muerto dándole una presencia a la ausencia y ayudándole a seguir adelante.

## **MARCO METODOLÓGICO DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN**

### *Enfoque Humanista*

Cuando se habla de orientación en educación, es inevitable recurrir a las conceptualizaciones teóricas que se han desarrollado en otras disciplinas hermanas. Son tantas y tan variadas las corrientes que se han encargado de la esquematización de la intervención que es probable que sea más de una aquella que embone con los objetivos, principios y funciones aquí planteados.

Sin embargo, este trabajo tiene un marco metodológico rector, el humanismo, el que Rogers, uno de sus máximos exponentes describió como la “relación estructurada de un modo muy preciso, de naturaleza nada imperativa, en la que el cliente encuentra la oportunidad de explorar, libremente y sin recelo, sus dificultades y las actitudes <emocionalizadas> que las rodean” (citado por Sanchiz, 2009: 70).

Es probable que, siendo un tema considerado tan delicado por algunos adultos, existan ocasiones en las que se sientan indefensos e incluso poco preparados para acompañar a un niño que esté atravesando por alguna situación emocional más compleja. Puede ser que algunos educadores se justifiquen con el argumento de no saber qué hacer y de no estar teórica ni técnicamente preparados para actuar en la confianza de estar haciendo lo correcto. Sin embargo, en el enfoque humanista de Rogers, enfoque centrado en el niño, son las actitudes del educador y no sus técnicas las que facilitan la orientación. Su función consiste en asumir el contexto del niño, percibir el mundo como éste lo ve, haciendo a un lado lo externo, siendo capaz de comunicarse con el niño desde una perspectiva empática (p.70).

### *Modelo de intervención de relación de ayuda*

Del humanismo y el enfoque centrado en la persona, resalta el acompañamiento basado en la relación de ayuda. Para aclarar en qué consiste la relación de ayuda como marco de intervención, es preciso retomar en primer lugar el papel del educar desde lo más básico y que tal vez podríamos responder con la siguiente pregunta ¿a quién nos referimos cuando mencionamos a la figura del educador?, y más allá, ¿en qué contextos es válida la consideración de la aplicación de un programa de intervención y orientación que lo que implica es un acompañamiento ante la muerte y el duelo? Es probable que encontraríamos respuestas diferentes en diversas fuentes si nos apegamos a lo estrictamente teórico; pero sin una consulta rigurosa y apuntando al sentido común, podríamos sugerir que cada adulto con la capacidad más básica de empatizar y de convivir con un niño, en el ámbito profesional o en la vida cotidiana es per sé un educador. Por supuesto que hay niveles de interacción en la práctica educativa y orientativa, pero podríamos partir del hecho de que prácticamente ningún adulto puede desde ya eximirse de ser un educador. Y de aquí no falta quien se exculpe que no se tiene el tiempo, no se está preparado, o que no le corresponde hacer más allá, sea desde la apatía o el miedo.

A partir de esta realidad, Bermejo y Ribot (2007: 15) citando a Gonzáles de Cardenal refieren:

*Este debate es real y sigue abierto. Mientras se perfila la identidad del docente, es aconsejable recordar que <<el quehacer educativo tiene siempre como destinatario a la persona en su lugar, realidad y totalidad, mientras que la profesión docente tiene como destinatario primordial a la inteligencia. Consiguientemente, educar no es sólo ofrecer una formación intelectual o una preparación técnica, sino un proyecto moral de conciencia a conciencia, de libertad a libertad, de destino a destino. Quien educa, no sólo mira a la recepción intelectual de los saberes transmitidos, sino que mira a la entera situación y a la histórica determinación personal de la conciencia y libertad del alumno ante el que está>>.*

La respuesta al debate se encuentra en la incorporación de la relación de ayuda en la práctica educativa que aunque en un primer momento pudiera parecer una exigencia compleja para los profesionales o padres que ya tienen suficientes actividades, es más bien una oportunidad de realizar una intervención óptima en beneficio de los niños y de sí mismos, desde herramientas y habilidades que con alta probabilidad ya poseen, “dejándose orientar por el sentido común y su competencia profesional, basta con aprovechar la relación que necesariamente se da en el día a día, para que ésta sea más positiva que negativa y se convierta en una <<relación como ayuda>>” (Bermejo y Ribot, 2007: 16).

La relación de ayuda que se propone desde la educación y más específicamente, desde la orientación, debe idealmente llegar tanto a los niños como a los padres, cuando el educador sea diferente de éste. Para responder a la pregunta inicial sobre quién puede ejercer la relación de ayuda, la respuesta más completa y probablemente más ambiciosa es que todo adulto con conciencia de ser un educador en los diferentes contextos en los que se involucra, puede hacerlo. La relación de ayuda posee directrices teóricas que, desde una perspectiva responsable todo educador puede en algún momento revisar y adquirir, sin embargo, puede resumirse en la simplicidad de una metáfora: se trata de caminar juntos (p. 16), a veces desde la teoría y muchas más veces desde el sentido común.

*Caminar juntos expresa el lado arriesgado y la dimensión de confianza, de pacto y de gratuidad. El que acompaña pone al servicio de la persona acompañada los recursos de su experiencia, sin hacer de ella un absoluto. El acompañante y el acompañado escrutan juntos los signos indicadores de la buena dirección, comparten las ansias y las esperanzas. (Bermejo, 1998, en Bermejo y Ribot, 2007: 18)*

De acuerdo a Bermejo y Ribot (2007), la relación de ayuda se vale de los siguientes recursos:

- Actitud empática:

*Es la disposición interior que puede permitir al educador llegar al corazón del interlocutor o facilitar la comprensión mirando con sus ojos, escuchando atentamente para captar bien lo que la persona en dificultad siente en su mundo interior, y percibir, de ese todo, las verdaderas necesidades, de tal manera que la relación de ayuda llegue a centrarse en la persona y no sólo en la persona en cuestión. (p. 23).*

- Escucha Activa:

Bermejo y Ribot (2007: 43) lo definen como “escuchar lo que se quiere decir y que no se oye, y desde dónde lo dice, desde la parte escondida del <<iceberg>> emotivo: rabias, temores, miedos, ilusiones, frustraciones, complejos, etc.”

*La experiencia enseña que es imposible prestar una atención ininterrumpida durante mucho tiempo, o percibir y asimilar todo aquello que vemos o sentimos. Al observar el comportamiento de la persona, conviene que el ayudante mantenga una atención diligente, pero no tensa, de manera que no se le escapen elementos significativos. (Giordani, 1997, en Bermejo y Ribot, 1997: 44).*

- Aceptación incondicional:

*La actitud de aceptar sinceramente a la persona del ayudado, valorarlo positivamente y confiar en su capacidad para afrontar con éxito sus dificultades, de modo que pueda vivir más provechosamente para sí y para los demás. (...) El ayudado debe ser considerado –y así hay que expresárselo- como un ser valioso, capaz de afrontar positivamente las distintas situaciones en que puede encontrarse en su vida. (Madrid, 2004, en Bermejo y Ribot, 2004: 89)*

- Competencia emocional:

Es la necesidad de formación en inteligencia emocional como competencia para beneficio del educador en una dimensión primaria y para beneficio del niño, en una función secundaria.

*La competencia emocional no nos llevará a <<no sentir>>, sino a ser dueños del mundo emotivo, para no caer en la tentación de querer llevar irracionalmente al educando o familiar a un deseado (por nosotros) estado de <<neutralidad emotiva>> para que la relación nos resulte más fácil. (Bermejo y Ribot, 2007: 91)*

- Personalización:

Es una destreza que

*consiste en concretar, especificar, evitar la generalización y la racionalización, para centrarse en la persona del ayudado. De alguna manera, quien consigue personalizar en el diálogo se compromete más, a la vez que compromete y estimula más al ayudado. El educando o familiar, al ser acompañado por un profesional que personaliza, siente que, aunque las causas del problema o la dificultad que vive estén fuera de él, el protagonista del afrontamiento es él, de manera que buscará los recursos para afrontarlo. (p. 113)*

- Confrontación:

Es la destreza que consiste en

*la habilidad de saber confrontar para llevar a término la relación de ayuda. (...) Es una llamada a la propia responsabilidad de la persona ayudada. Consiste en ayudar al sujeto a hacer conscientes aquellos sentimientos y pensamientos que había rehusado antes tomar en consideración. (...) Según algunos autores, la confrontación requiere una secuencia de cinco pasos: escuchar y observar, identificar las congruencias, dar feedback, mostrar empatía y apoyo y evaluar la confrontación. (p. 122)*

- Persuasión:

Se trata de la habilidad para movilizar la voluntad del ayudado y

*conviene tener en cuenta la dificultad que encierra la persuasión, por el directivismo que puede contener y por la proximidad entre ella y la manipulación y la coacción. (...) La mayoría de los ayudantes, en contextos de relación de ayuda, evita el intento de persuadir a los ayudados y dan mayor importancia a los procesos autónomos e individuales de toma de decisión. Se ha defendido, de todas formas, que [la relación de ayuda] contiene inevitablemente al menos una parte de persuasión, tanto a nivel de relación ayudado-ayudante como a nivel de formación y profesionalización. En la relación entre el educador y el educando o familiar, hay situaciones en las que podemos hablar claramente de persuasión. (p. 125)*

El modelo de relación de ayuda también suele ser conocido como *counselling* para algunos autores, en este trabajo se le denominará relación de ayuda pues creemos que en el sentido estricto de la conceptualización existen diferencias significativas; sin embargo, la distinción más importante en este contexto no está entre estos dos términos sino en delimitar la diferencia entre el modelo de relación de ayuda y la psicoterapia. El

mismo Rogers (en Sanchiz 2009: 88) identifica características específicas de la relación de ayuda:

- 1) *No consiste en hacer algo al individuo, sino en una tarea de liberación, para que la persona crezca y se desarrolle. Tal como señala Barreto et. al. (1997) no es hacer algo a alguien sino algo con alguien.*
- 2) *Concede más importancia a los elementos emocionales que a los intelectuales.*
- 3) *Da más importancia a la situación presente que a la pasada.*
- 4) *Se destaca, por primera vez, que la relación terapéutica es en sí misma una experiencia de crecimiento.*

De acuerdo a lo anterior, se deduce que el modelo elegido como método de acompañamiento para este programa, en esencia también es preventivo, ya que, al enfocarse en la liberación del presente, inevitablemente trabaja en el futuro.

#### *Técnicas de intervención auxiliares*

Está claro que el modelo que funciona como eje rector de este programa es el de la relación de ayuda, siempre que es más relevante la escucha que “el dibujo o los recortes”. Sin embargo, este programa no habría podido ser construido únicamente bajo a expectativa de sentarnos a escuchar, ya que a veces el niño no habla con el medio que todos los adultos quisiéramos.

Eliminar de a poco el *adultocentrismo* que prevalece incluso en nuestras buenas intenciones de ayuda, es entender que también habremos de hablar el lenguaje del niño, y lo cierto es que el niño siempre nos habla a su manera, y no es el niño el que habrá de adaptarse a nosotros, sino nosotros a él. Por lo tanto, se han elegido modelos de trabajo auxiliares, que más que tomarse como ideologías o enfoques, aquí funcionan como herramientas, el medio empleado para lograr el objetivo más importante: escuchar al niño, otorgarle un lenguaje común entre él/ella y nosotros. Los métodos elegidos son: el juego también denominado *ludoterapia*, *arteterapia* o terapia con arte y el cuento o *cuentoterapia*.

#### **Cuento**

*“En muchas ocasiones la lectura de un libro  
ha hecho la fortuna de un hombre,  
decidiendo el curso de su vida”.  
R.W. Emerson*

Empezamos por definir en qué consiste el uso de cuento, debido a que se considera el recurso más importante y con suerte, el más empleado en esta propuesta.

Frankl (2005), considerado el padre de la logoterapia e importante exponente del existencialismo, lo denomina como *biblioterapia*, que consiste en la recomendación de libros determinados con el fin de lograr un objetivo y que es posible ajustarlo a distintos casos. Frankl señala que el libro no sustituye nunca la presencia del acompañante, pero es un medio de colaboración entre ambos. Señala que “un libro adecuado leído en el momento oportuno ha salvado a muchas personas del suicidio, y esto lo sabemos los psiquiatras por experiencia. En este sentido, el libro presta una auténtica ayuda en la vida... y en la muerte” (p. 69). Insiste, además, y en eso coincidimos, en lo que él llama como “afán de leer que sienten los jóvenes”, a los niños y a los adolescentes les gustan los libros, “se dan cuenta instintivamente de la fuente de energía que los libros constituyen” (Frankl, 2005).

La labor de un libro va más allá del contenido, según Frankl, ya que el libro gestiona en las personas una actitud activa.

*Un libro no se puede conectar y desconectar como una radio o un televisor. Por un libro hay que decidirse, hay que comprarlo o, al menos, tomarlo prestado, hay que leerlo y de vez en cuando interrumpir la lectura para pensar. (...). En una palabra, el libro lleva a una liberación no centrifuga, sino centrípeta. Nos descarga de la presión del trabajo, de la vida activa, y nos hace volver a la vida contemplativa, a la existencia contemplativa, aunque sólo sea de vez en cuando. (Frankl, 2005: 72)*

Lo que expresa el cuento están en relación con el inconsciente, porque conduce a fantasear, pero también a resolver, por un proceso que se diría del preconsciente hacia el consciente, los problemas psicológicos del niño. (...) el cuento permite evadirse de lo real a través de la ficción, no para huir de los problemas planteados por lo real, es para tratarlos mejor, puesto que el final feliz del cuento constituye en la fantasía una respuesta a un conflicto real.

(Gillig, 2000 p. 196)

En el caso concreto de los niños y hablando específicamente de los cuentos, se manifiesta que el uso de éstos:

*propicia la motivación del niño a la lectura y la creatividad en la expresión escrita, no es empobrecedora en absoluto y no contradice la función habitual del cuento maravilloso, que es la de hechizar por encanto. Abrir el espíritu del niño al mecanismo de la construcción del relato que lo sedujo no contradice el encanto que opera en el nivel primario del texto. (Gillig, 2000: 15)*

Gillig (2000), haciendo un recuento de cómo algunas importantes figuras del campo de la psicología, en su momento evidenciaron la relevancia del cuento en la práctica de la psicoterapia. Entre estas figuras menciona especialmente a Bettelheim,

cuyas propuestas señalan que “el cuento representa la mayor parte de nuestros deseos, nuestras angustias y los mecanismos en general del funcionamiento de nuestra psique, [por lo tanto] su uso podría ser precioso en los campos terapéutico y educativo” (p. 177). De acuerdo a numerosos psicoanalistas, el libro y el cuento son herramienta valiosa por su acercamiento a la intención terapéutica, el cuento podría ser en sí, el mediador que reconcilia al niño consigo mismo: “El cuento es un mediador entre el mundo del inconsciente y el de la cultura, entre lo imaginario del niño y el simbolismo de los sistemas de comunicación convencionales” (p. 194).

*El cuento otorga, en efecto, al niño los materiales de escenarios imaginarios que sería incapaz de concebir él solo, y que le servirán para transformar en fantasmas contenidos de su propio inconsciente, al mismo tiempo que para hacer soportables las frustraciones vividas en la realidad al identificarse con el héroe de la historia.*

*(...) ¿De qué más libera el cuento al niño? De su angustia y de su miedo de no poder tener éxito. (p. 196)*

El cuento es una herramienta para ordenar lo desordenado, para dar una resolución a las problemáticas que la realidad presenta, “a través del cuento, *el ideal del yo* (entiéndase en el concepto de la psicología dinámica) consiste en identificarse con personajes que quieren crecer, alcanzar su madurez” (p. 197) y que igualmente pueden asumir la frustración del presente con la perspectiva de conquistar el futuro. El cuento es *per sé* terapéutico por las razones ya mencionadas, pero también porque ofrece confort y la posibilidad de vencer los miedos. En el plano de lo pedagógico, además de “mejorar el funcionamiento de la psique, con sus efectos de regulación por los procedimientos de identificación y de gestión de la angustia [representa también la] entrada en el mundo de la cultura de lo escrito: la literatura.

Patte (2010: 199) citando a Bettelheim (1977), señala algunas de las bondades de los cuentos al señalar que:

*(...) empiezan allí donde se encuentra el niño e su estado psicológico y afectivo. Le hablan de sus graves presiones interiores de tal manera que graba inconscientemente y sin minimizarlas las luchas íntimas más serias, engendradas por el crecimiento. Le hacen entender, mediante el ejemplo, que existen soluciones momentáneas o permanentes para las dificultades psicológicas más urgentes.*

Esta visión del cuento como herramienta de liberación es reflejada por diversos autores, Chukovsky (citado por Patte, 2010, p. 200), señala que el cuento es ocasión para “disfrutar la felicidad de los otros, de experimentar el destino de los demás como si fuera el suyo propio”, dicho sea de paso,

*los cuentos transmiten mensajes importantes al espíritu conscientes, preconsciente e inconsciente (...) Esas historias que abordan problemas humanos universales, y en particular los de los niños, están dirigidos a su yo en ciernes y favorecen su desarrollo, al tiempo que alivian las presiones preconscientes e inconscientes. (Bettelheim, 1977, en Patte, 2010: 201)*

Existe una clasificación específica en los cuentos de acuerdo al contenido e indirectamente el objetivo que tenga su uso. Aarne y Thomson (1928, en Gillig, 2000) reconocen en la clasificación que denominan como “cuentos propiamente dichos”:

- Cuentos maravillosos: también conocidos como cuentos de hadas. Característicos por su contenido fantástico, sus personajes mágicos y situaciones prácticamente irreales. Tienen una estructura de inicio, desarrollo y final.
- Cuentos realistas: su estructura es similar al cuento maravilloso, pero sin el elemento fantástico o sobrenatural.

Sobre la manera de utilizarlos y el cómo elegirlos, se hablará más adelante, por ahora se reconoce aquí que el cuento es más que un recurso simplemente pedagógico y que mediante la intervención profesional, es una herramienta de intervención y de comunicación terapéutica, allá donde no llega la palabra del educador, siempre puede llegar un libro. Y

*es evidente que la literatura no tiene como finalidad el encubrir la realidad, presentarla como algo que no ofrece peligro. Sin embargo, una de sus tareas sí es dejar ver una posibilidad más allá de la realidad, la posibilidad de cambiarla, de transformarla. (...) Una literatura que rechace ser una «medicina» y colaborar en la lucha contra la enfermedad del espíritu de nuestro tiempo, no es una terapia, sino una señal, un síntoma de la neurosis colectiva que se une a todo lo demás. Si el escritor no es capaz de inmunizar al lector contra la desesperación, entonces tiene que abstenerse al menos de «infectarle» de ella. (Frankl, 2005: 75)*

Entonces:

*¿En qué consiste la tarea y la responsabilidad del libro? En que cree al hombre capaz de tener el deseo de sentido que hoy está tan frustrado. Mientras pensemos que el lector es demasiado tonto para este o aquel libro, no sólo será tonto, sino que se volverá tonto. (p.75)*

Esa es la función del cuento terapéutico, proporcionar un lenguaje que permita abrir las puertas a la psique del niño y que, además, representa en esencia lo que un niño es en su mundo interior.

## **Juego**

*“Leer el lenguaje del juego es leer el corazón y las mentes de los niños”.  
Hartley y cols.*



Aunque se quisiera decir que el uso del cuento es suficiente, cualquier herramienta por maravillosa que sea, necesita de un complemento si realmente apuntamos a una orientación centrada en el niño y por ende escasamente directiva. En esta propuesta, un método que funciona en armonía con el uso del cuento, es el juego y aunque podría considerarse que en cualquier práctica en torno a la infancia, lleva el juego ya de hecho, es necesario puntualizar que aunque converge en algunos aspectos, en este sentido se trata de colocar el juego al servicio de la intervención terapéutica, práctica que se vuelve compleja si se mantiene el discurso de la no directividad, pues se trata de encontrar el punto medio entre el juego libre y el juego útil con fines de intervención.

Ya desde los inicios de los estudios sobre el juego, se creía que al ser una práctica inevitable en el niño, tenía algunas funciones específicas, más enfocadas hacia lo físico que lo psíquico, de ahí que surgieran las teorías del juego como función de desgaste de energía y como función de relajación, otros teóricos apuntaron hacia la función del juego como preejercicio con la finalidad de llegar a la maduración psicofisiológica y algunos otros lo apuntaron hacia la recapitulación (Delval, 2011).

Es más adelante, con la aparición de los estudios desarrollados por Piaget, cuando podemos hablar del juego de acuerdo a su aparición a través del desarrollo y con ellos, hablamos también del juego con una función de acceso a la psique del niño. Delval (2011) sintetiza la propuesta de Piaget con respecto a la presencia del juego de acuerdo al desarrollo cognitivo, de la siguiente manera:

Vamos a centrarnos principalmente en el periodo del juego simbólico por la cantidad de información que brinda sobre el mundo interno del niño. Desde los dos años es posible observar en el niño cómo poco a poco representa su realidad por medio de juegos sencillos, pero hacia los cuatro años esta representación de la realidad es más exacta (Delval 2011). Dentro de este juego es posible identificar dos tipos de personajes: estereotipados y de ficción. Los primeros están relacionados con los roles comunes que invaden el contexto del niño (mamá, papá, maestra, vendedor, etc.), mientras que el personaje de ficción está relacionado con la fantasía y muchas veces ligado a los cuentos. Lo más común es que los niños representen a los primeros, pero quieran hablar o interactuar con los segundos (Delval, 2011).

*La importancia de este juego de representación para el desarrollo del niño es enorme ya que favorece mucho sus interacciones sociales y sirve también para la resolución de conflictos, al permitir expresarlos de una forma simbólica. A través del juego, el niño manifiesta mucho sus sentimientos, sus deseos y su relación con la realidad, y por eso el juego simbólico ha sido muy utilizado como método para el diagnóstico y para el tratamiento de los niños con problemas por los psicólogos clínicos. (p. 297)*

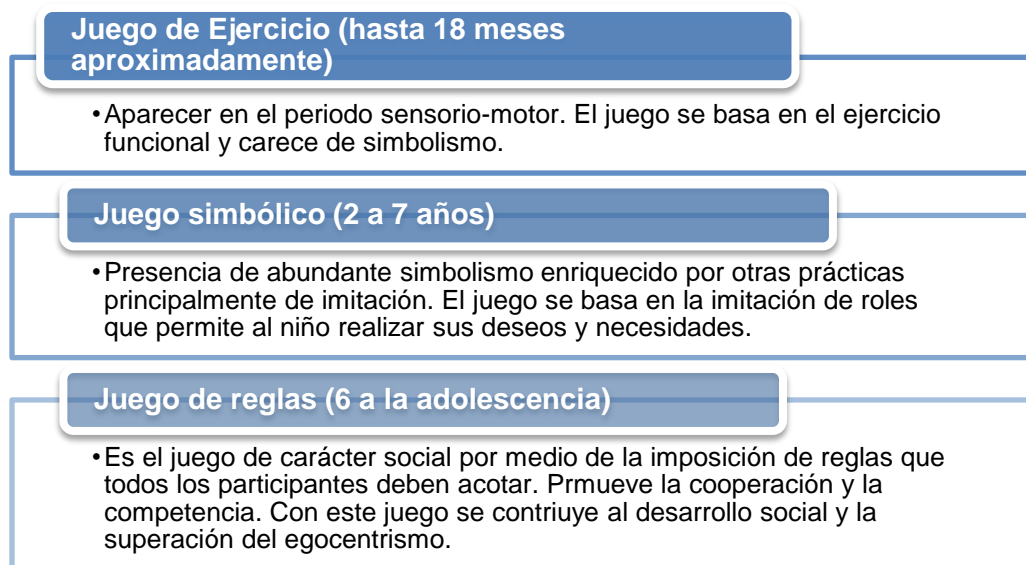


Gráfico no. 10. Basado en la síntesis de Delval (2011) sobre los tipos de juego según Piaget

Acercándose a los siete años, el juego simbólico adquiere complejidad mientras aparece una nueva forma de juego, el juego de reglas. En este juego el niño intensifica la socialización y donde la mayor característica no es el juego en sí, sino el seguimiento de las reglas que lo regulan, el rol que adopta el niño dentro del mismo (Delval, 2011). Este tipo de juego en el contexto de intervención terapéutica adquiere significado por la promoción de interacción social, forma “parte de una cultura propia de los niños que se va transmitiendo de unos a otros, con escasa participación de los adultos” (p. 301).

En síntesis, se podría decir que el juego es:

Una actividad que tiene un fin en sí misma. [En la que] el sujeto no trata de adaptarse a la realidad sino de recrearla, con un predominio de la asimilación sobre la acomodación.  
(Delval, 2011, p. 292)

Ahora bien, una vez definido el concepto de juego como proceso natural en la infancia, conviene hablar del uso de éste dentro del acompañamiento. West (2000: 11) cita la siguiente definición:

Klein (1929), psicoanalista precursora en el trabajo terapéutico con niños por medio del juego, señala que el juego infantil tiene entre sus principales funciones el proporcionar una oportunidad de descargar sus fantasías y colocó a esta práctica al

mismo nivel que los sueños como ocasión de realización de deseos en la actividad mental del niño, pues revela la actitud de éste hacia la realidad.

West (2000:14) señala que el juego como técnica de intervención es una comunicación simbólica que “actúa como puente entre el conocimiento consciente y las experiencias emocionales. En el juego, los niños abarcan lo misterioso, lo brillante y lo práctico de la vida cotidiana”. Y además “puede reducir eventos atemorizantes y traumáticos; es posible que permita descargar la ansiedad y tensión (...) y ofrece la oportunidad de ensayar, someter a prueba la realidad, explorar roles y emociones” (p. 15). El juego representa algunas veces la única manera de comunicarse del niño, sobre todo en aquellas etapas en las cuales la adquisición del lenguaje no está completamente formada.

*Cuando se habla de terapia de juego, implica una aproximación holística al utilizarlo como un medio para “ayudar”, de una manera no agresiva, a los aspectos físicos, espirituales, emocionales y cognoscitivos, tanto conscientes como inconscientes; tomando en cuenta el pasado, presente y futuro del niño “completo”. (West, 2000: 17)*

Es el proceso dinámico entre el niño y el terapeuta de juego en el cual el niño explora, a su propio ritmo y con un orden individual, aquellos elementos del pasado y del presente, conscientes e inconscientes, que están afectando la vida presente del niño. La alianza terapéutica habilita los recursos internos del niño para lograr el crecimiento y el cambio. La terapia es centrada en el niño, el juego es el medio primario y el lenguaje el medio secundario.

(Asociación de Terapeutas de Juego de Reino Unido)

El modelo de terapia de juego que se considera en este trabajo es el desarrollado principalmente por Axline cuyos trabajos comenzaron alrededor de los años 50, la terapia de juegos de Axline podría considerarse la adaptación de las ideas de Rogers al niño como cliente (Schaefer y O'Connor, 2000). Dentro de la terapia de juego centrada en el niño como proceso, se busca que el niño encuentre aceptación independientemente de cómo sea él, “que se le entienda empáticamente con la cordialidad y seguridad que no experimenta en otras relaciones. [Donde] las acciones genuinas del terapeuta son las que crean la atmósfera terapéutica” (Guerney, 2000, en Schaefer y O'Connor, 2000: 19).

## Arte

“El arte es una herida que se convierte en luz”  
Georges Braque

El arte como herramienta de intervención, es la técnica que consiste en utilizar las expresiones de arte como medio de comunicación terapéutica con el niño, “combina para ello dos factores muy importantes: su conocimiento de las cosas y su propia e individual relación con ellas” (Lowenfeld, 1958: 4). El arte es una oportunidad para conocer lo que el niño sabe y cómo se relaciona con lo que sabe.

*Debemos saber que todos cuanto una criatura hace, y todo a lo que está sometida, tiene sobre ella alguna influencia. Si un niño, al realizar un trabajo de creación, intenta continuamente vincular entre sí todas sus experiencias, tales como sus pensamientos, sus sentimientos y sus percepciones todo eso debe tener también un efecto unificador sobre su personalidad. (p. 7)*

El arte es esa fuga del mundo interior del niño, emociones, pensamientos, vivencias, todo trenzado. Antier (2008: 9) señala que cuando un niño pinta o dibuja:

*envía siempre mensajes codificados. Cuando los adultos hablan, los pequeños oídos captan las emociones. El niño responde mediante trazos y nos entrega –si estamos atentos y no somos arrogantes- su mundo íntimo de impulsos, arrebatos y deseos. Ésta es la razón de que se diga coloquialmente que los dibujos son el teatro interior del niño, pues ilustran su pensamiento en un verdadero soñar despierto.*

*El dibujo de un niño (...) es universal. Es un lenguaje común, un reflejo de emociones arcaicas que comienzan en lo más profundo del vientre materno. (...) El dibujo es el lenguaje del niño, no solamente porque no tiene las palabras para expresar sus emociones, sino sobre todo porque no tiene derecho a pronunciarlas, se le niega por miedo a perturbar su entorno y a sus padres.*

La riqueza del arte y el dibujo como técnica en intervención terapéutica radica en la complicidad con la que un niño puede expresar lo más profundo de sus pensamientos y sentimientos, sin engaños, pues la acción de dibujar “le protege de la gravedad del decir” (Antier, 2008: 10). En el arte no hay correctos o incorrectos, la expresión en el arte simplemente es, no se juzga. “Cuando un niño dibuja es siempre para dirigirse a alguien, pero no forzosamente a la persona presente. Es una relación imaginaria, en la que da una parte de sí” (p.10).

Aunque hemos hablado hasta ahora solamente del dibujo, cierto es que en el arte como herramienta terapéutica es igualmente válido utilizar materiales y técnicas variadas: pintura, dibujo, arcilla, arena, agua, plastilina, masa, etc. Cuando se trata de arte, no se trata de enseñar al niño a hacerlo, sino de ofrecerles libertad y aceptando a priori que cualquier cosa que el niño haga, tendrá igual valor.

Lowenfeld (1958) señala al arte como la documentación de la personalidad del niño, donde lo realmente importante es la “experiencia subyacente”, en eso coincide con

otros autores que señalan la importancia de procurar no interpretar, calificar, juzgar o enseñar cuando el arte es una herramienta para relacionarse con el niño (West, 2000).

Además de su utilidad en el presente, se ha confirmado que el arte tiene una repercusión positiva en el desarrollo de la personalidad del niño en su futuro.

*No influye tan sólo en la capacidad del niño para adaptarse emocionalmente, sino que lo provee de medios para y hermostear su vida. Su sensibilidad hacia las experiencias perceptivas, enriquecer adquiridas a través de la observación, el oído, el tacto, tanto como el descubrimiento de la belleza contribuirán grandemente a enriquecer su vida. (Lowenfeld, 1958: 193)*

Piaget e Inhelder (1969, p. 54, en West, 2000: 96) sostienen que “los dibujos tienen un lugar especial en la vinculación de los dominios interno y externo”. Esto quiere decir, de acuerdo a West (2000) que son una buena oportunidad de entrar al mundo del niño y que, al no requerir del lenguaje hablado, lo que realmente tenemos con el dibujo es el interior genuino del niño.

*Una pintura debe verse como una representación parcial del mundo del niño y necesita evaluarse en conjunto con lo que se conoce de él y otros aspectos del juego; se debe observar qué falta y lo que se infiere, lo mismo que lo que se representa; se debe estar preparado para encontrar lo inesperado y a veces lo no bienvenido. (Forndham, 1994, Furth, 1982, Cardiff Social Work Resource Centre, s.f., en West, 2000: 96)*

En esta propuesta se toma el arte como técnica de contacto con el niño, como instrumento de conocimiento de su realidad y su relación con ella. Se incluyen algunas actividades que apuntarán hacia la expresión de su mundo emocional y sobre todo a la oportunidad de que él mismo contacte con su interior.

El arte puede ser la válvula reguladora entre su intelecto y sus emociones [del niño]. Puede convertirse en el amigo al cual retorna naturalmente cada vez que algo [le] molesta –aun inconscientemente- el amigo al que se dirigirá cuando las palabras resultan inadecuadas.  
(Lowenfeld, 1958: 8)

#### *Aclaraciones al uso de términos y conceptos*

Conviene en este punto realizar algunas aclaraciones conceptuales que faciliten la comprensión de los contenidos de este programa. Debido a que cada autor suele adoptar determinados conceptos para desarrollar sus teorías, estas decisiones pueden causar confusión o controversia cuando confluyen en propuestas como esta.

Debido a esto, se aclara la terminología y uso sobre la cual se construye y desarrolla esta propuesta.

1. **Orientación:** Para Lavara (1968, en Sanchiz, 2009) es un proceso ligado de forma inseparable a la educación. Para Bisquerra (1998, en Sanchiz, 2009: 22), es un “proceso de ayuda continuo, a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano, a lo largo de toda la vida”. En este trabajo, consideraremos como orientación al proceso continuo de educar, guiar y apoyar en todos los aspectos; pero para efectos de generar una diferenciación técnica, concretamente nos referiremos como orientación a la parte preventiva del programa, mientras que la parte correctiva se conocerá como intervención terapéutica.
2. **Intervención terapéutica:** de acuerdo a las propuestas de Bisquerra (en Sanchiz, 2009: 56), la labor de puede llevarse a cabo en un nivel terapéutico cuya finalidad es la “intervención en las dificultades en la relación interpersonal y social, desde una perspectiva remedial o correctiva”. Esta intervención puede ser directa, de consulta y formación y puede llevarse a cabo por profesionales y paraprofesionales afines. Existe una extensa historia detrás de la consideración de la intervención terapéutica en la Pedagogía, ya en la década de los 90 se hablaba del concepto de “Pedagogía curativa”, lo que justifica ampliamente la consideración de hablar de una educación y orientación con fines terapéuticos, “estas intervenciones tienen como objetivo, por una parte, favorecer el ajuste progresivo de las conductas emocionales, corporales e intelectuales, la eficiencia en los distintos aprendizajes y actividades propuestas por la escuela, y por otra parte, restaurar en el niño el deseo de aprender y la estima de sí mismo” (Gillig, 2000: 181), Gillig nos habla de un concepto más amplio al que denomina reeducación, lo plantea como el punto medio que concilia la terapia con la Pedagogía:

*Se sitúa necesariamente entre estas dos vías, en articulación a veces con finalidades de la psicoterapia, a veces con las de la Pedagogía. A una y otra, toma prestadas respectivamente sus propias virtudes, de manera de llevar al niño a un estado mejor. (2000: 186)*

En lo que respecta a esta esta propuesta se denomina como intervención terapéutica al proceso de acompañamiento emocional y relación de ayuda ejercida por un educador acompañante sobre un niño acompañado.

3. **(Re)Educador:** en este proyecto se considera educador a toda persona capaz de asumir actividades educativas u orientación, independientemente de su formación profesional, edad u ocupación. De esta manera, se elimina aquí la limitante, al

menos en estas páginas, de hacer referencia únicamente al “docente”, que si bien es una de las figuras que podría y puede fungir como educador, no es el único a quien se dedican estas propuestas. Gillig (2000) va más allá y reconoce una nueva figura, la llama reeducador, y aunque no lo señala de forma declarada, emplea el término para referirse al educador con tendencias hacia la intervención no convencional, incluida la terapéutica. Lo que sí señala es que “el trabajo del profesional de la reeducación consiste <<menos en transmitir sistemas simbólicos tradicionales que en movilizar el funcionamiento psíquico que permite el acceso>>” (p. 181).

4. **Educador acompañante:** en las propuestas de Bermejo y Ribot (2007) sobre la relación de ayuda se denomina como ayudante. Para algunas propuestas como la teoría humanista de Rogers, aparecerá como terapeuta. Sin embargo, aun cuando la intervención que aquí se propone lleva bases terapéuticas, el nivel de intervención se enfoca concretamente en el acompañamiento y no en un proceso de terapia como tal, cuya práctica sí exige de conocimientos específicos y servicios profesionales a los cuales el educador deberá recurrir y derivar en aquellos casos en los cuales su acompañamiento sea insuficiente. Por lo tanto, en adelante, se denominará como educador acompañante a la figura responsable de ejercer las actividades de acompañamiento dentro del marco de intervención que aquí se plantea.
5. **Niño acompañado:** para Bermejo y Ribot (2007) la denominación podría ser “ayudado”, mientras que para la psicología humanista podría ser llamado “cliente”, en los modelos de orientación se le conoce como “educando” o “estudiante”. En este programa se le denominará en adelante como “niño acompañado” haciendo referencia a la etapa de desarrollo en la que se enfoca la intervención, así como la labor que sobre él se ejerce.

## EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA

El inicio del desarrollo del programa solo contemplaba el uso de cuento como única técnica de apoyo, sin embargo, la comprensión de tender hacia la poca directividad y el respeto al proceso de cada niño, provocó la búsqueda de otras técnicas centradas en el niño.

El juego resultó buena opción desde el hecho en que es un método de enlace entre las tres técnicas que se eligieron como apropiadas: el juego en sí, el arte y sobre todo, el uso de la literatura. Algunos casos dejaron de manifiesto durante su selección (en las primeras observaciones), que el uso de un cuento en las primeras sesiones podría no ser lo más adecuado, incluso podría llegar a ser invasivo. En los casos que finalmente conformaron la muestra, se encontraban niños con un mecanismo de defensa muy activo que claramente exigiría un *rapport* más largo y dedicado, no todos los niños aceptaron cuestiones tan básicas como su presencia en el despacho, o su estado de ánimo generalizado indicaba su rechazo a la presencia del investigador al inicio de los encuentros. El juguete y el juego se convirtieron en los primeros aliados de estos encuentros y estos casos surgieron de una forma *sui generis*, para después incorporarse de una manera formal, profesionalizada y sistematizada.

La incorporación del arte como técnica de intervención también tiene su raíz en la genuinidad del momento, en la búsqueda de la personalización, pero una vez descubierta, pasó a la generalización en algunos primeros encuentros, toda vez que se identificó como una buena forma de empatizar, comenzar a generar un vínculo y sobre todo de brindar al niño una forma de comunicarse en un lenguaje común para él.

Se ha procurado brindar un lugar protagónico a la literatura en el diseño del programa pues se mantiene la convicción de que es un recurso invaluable, justamente en los casos en los cuales el niño manifiesta un rechazo declarado a contactar con el investigador. En psicología suele decirse que el niño no tiene consciencia de enfermedad, aquí diremos que el niño no tiene consciencia de necesitar apoyo, rara vez tendrá consciencia –sin ayuda– de que lo que siente puede mejorar, y yendo a una postura mucho más básica, en la gran mayoría de los casos será incapaz incluso de poner nombre a lo que siente y por qué lo siente. Buscar las técnicas que no por ser sutiles sean menos útiles fue una de las primeras tareas en esta etapa, además debía mantenerse la congruencia en el enfoque y en el objetivo de que fueran técnicas cuya aplicación pudiera ser ejercida por cualquier educador, probablemente con alguna formación corta o incluso sin ella mediante una explicación detallada de la metodología.

Actualmente, las nuevas teorías enfocadas en el trabajo con la infancia promueven el respeto a los niños y a sus manifestaciones, invitando al adulto a conformar una zona emocionalmente segura en torno al niño. Nos encontramos también en una época en la cual se está regresando el lugar protagónico a los buenos tratos en la infancia y algunas estrategias educativas y de crianza que parten más del sentido común que desde la



preparación teórica. El exceso de profesionalización en torno al niño es a veces dañino, ni el niño ni sus manifestaciones consideradas naturales, deberían requerir de grandes esfuerzos técnicos cuando se trata más de actuar desde el corazón, desde el respeto a su momento evolutivo y a su calidad como ser naturalmente bueno.

Se ha buscado entonces privilegiar la intención de humanización de la educación, buscando enfoques, métodos y técnicas que caminaran en esta misma línea. En este punto de la evaluación del programa, se sostiene que el mismo es totalmente ejecutable por cualquier educador consciente que tenga iniciativa de hacerlo y que cubre por lo menos las necesidades de los casos de estudio, cuestión que eleva las posibilidades de obtener resultados generalizables a otros casos, otros momentos y otros contextos.

## **Fase formativa**

---

### **Implementación del programa**

#### **REQUISITOS DE PREPARACIÓN PARA EL EDUCADOR ACOMPAÑANTE**

A manera de preámbulo es preciso señalar que durante la investigación el investigador adquirió la preparación profesional para conocer las técnicas que se explican a continuación, así como los requisitos teóricos y procedimentales desde una perspectiva profesional. Dado que la propuesta explora la posibilidad de que el programa sea aplicado tanto por profesionales como por paraprofesionales o no profesionales –como algunos autores los denominan-, la información descrita a continuación considera los lineamientos básicos para ambas perspectivas. No se hará distinción en las menciones entre profesionales de cada una de las metodologías y técnicas y los que no lo son, en adelante se les denominará como educador acompañante o solamente acompañante.

Se trató de seleccionar los lineamientos de preparación bajo tres criterios: su carácter de indispensable, viabilidad y factibilidad, y utilidad en torno a los objetivos.

- Carácter de indispensable: se buscó que el lineamiento y/o instrucción fuera indispensable e irremplazable, razón por la cual se considera como requisito básico en la práctica del acompañante.
- Viabilidad: el lineamiento y/o instrucción debía ser deseablemente accesible y factible de ser ejecutado por un educador, bajo el concepto que este programa propone.

- Utilidad: Los lineamientos e instrucciones debieron cobrar sentido en armonía con los objetivos que se plantearon para la investigación.

Si bien, la preparación profesional siempre es deseable, lo cierto es que las técnicas elegidas son funcionales para prácticamente cualquier persona que posea ciertas cualidades personales que faciliten su interacción con el niño, algunos autores sostienen que pesa más un adulto que se mantenga íntegro que un profesional que ostente un título siendo carente de ética en su práctica. “Las cualidades más útiles podrían ser un entrenamiento anterior o un entendimiento empático adquirido de manera natural. (...) agregaría una actitud no autoritaria hacia el niño como otra cualidad” (Guerney, 2000, en Schaefer y O’Connor, 2000: 25).

Para dar paso a la descripción del perfil deseable del educador acompañante, se citan las palabras de Guerney (2000, en Schaefer y O’Connor, 2000: 25) inspiradas a su vez en las ideas de Carkhuff y Berenson (1969) y Krantz (1978) con respecto a aquellas cualidades, habilidades e incluso compromisos que estos autores consideran elementales:

*(...) la habilidad de autoexploración y receptividad para adquirir autoconciencia puede ayudar a vencer las luchas personales con el método. (...) En compromiso con el niño, la integridad del método y la propia competencia en su uso requiere un potencial de autocrecimiento por parte del terapeuta.*

El autor reconoce que no hay regla que señale que exista una necesidad de antecedentes profesionales o académicos específicos para que se haga un buen uso del juego terapéutico, aunque lo común sea que abunden los profesionales con antecedentes en áreas clínicas. Carkhuff, otro de los principales exponentes de la terapia centrada en la persona, “[de]mostró mejores actuaciones por parte de algunos no profesionales entrenados, que muchos que sí lo eran en la práctica y se suponía eran hábiles en estas conductas” (p.26). Guerney (2000), de hecho, en conjunto con otros autores, cuentan en su experiencia con entrenamientos a personas no relacionadas con áreas clínicas que dieron buenos resultados en la intervención infantil. Donde

*el elemento esencial es que cada uno de estos grupos [de los entrenamientos mencionados] tiene cierta motivación para trabajar con algunos niños, ya sean los propios o aquellos que tengan alguna relación con el curso de sus deberes profesionales. (...) Debido a la escasez de servicios psicológicos de apoyo, [los adultos, profesionistas] necesitan ciertas herramientas para aliviar los problemas que interfieren con sus principales objetivos. (...) Existen ciertas ventajas al hacer que los adultos relacionados estrechamente con los niños, sean quienes administren la terapia. El proceso de generalización se facilita cuando las mismas personas se encuentran presentes en la situación de terapia y el mundo real. (p.25)*

La autora señala que incluso los mismos padres son buenas opciones para llevar a cabo acciones terapéuticas y que lo cierto es que la ganancia principal está en la posibilidad de lograr que el universo total del niño tenga la misma posibilidad de ser partícipe de ayudar, generalmente “los niños experimentan sesiones en forma positiva sin importar quienes sean los terapeutas, y muestran mejoría en la conducta de las sesiones, progresando hasta las etapas usuales, con toda clase de terapeuta” (p. 27). En ocasiones, la única ayuda a la cual el niño puede tener acceso es a la de sus adultos inmediatos, suele tener mayor frecuencia y constancia que otras personas que sólo tienen oportunidad de ver una hora por semana o que por recursos económicos incluso suele quedar fuera de sus posibilidades. Esa es la mayor importancia de lo que contempla esta propuesta, potencializar el apoyo haciéndolo posible a través de la mayor cantidad de educadores posibles en beneficio de la mayor cantidad de niños que lo necesiten.

#### *Fase formativa: Lineamientos metodológicos para el educador acompañante*

En las líneas siguientes se presenta una propuesta de lineamientos que se considera facilitan el desarrollo del educador como acompañante que aspira a ejecutar este programa.

El educador humanista (del trabajo de Rogers, citado por Marañón, s.f.):

1. Es congruente. Privilegia el poder ser él mismo, ser genuino, sin máscaras o las menos posibles. Muestra sus sentimientos de forma abierta, así como se manifiesta fluido conforme las actitudes que surgen en su momento.
2. Manifiesta interés positivo incondicional. Procura actitud cálida, positiva y de aceptación hacia el paciente “completo” para facilitar el cambio. Se muestra abierto a aceptar las manifestaciones emocionales del niño.
3. Experimenta empatía. La empatía hacia el mundo interior del niño es una actitud esencial para el cambio terapéutico. Es esencialmente tratar de sentir este mundo como si fuera el propio, “sin perder el –como si–”.

El educador acompañante (del trabajo de Bermejo y Ribot, 2007), además de las características anteriores:

1. Pone en marcha la escucha activa. Esto significa “leer” al niño, escuchar con todos los sentidos.

2. Mantiene y procura las competencias emocionales propias. Autogestiona su salud emocional, no para no sentir, sino para mantener el respeto a las manifestaciones y tiempos emocionales del niño.
3. Personaliza. Se centra en las personas del niño para optimizar los recursos de los cuales dispone y los pone al servicio del niño de acuerdo a su realidad.
4. Confronta. Llama a la responsabilidad del niño en el tiempo indicado para llevar a término su relación de ayuda. No abandona, concluye, motiva convierte la situación en un futuro inspirador.
5. Persuade. Moviliza la voluntad del niño sin ser directivo, manteniendo la importancia de los procesos autónomos.

Axline (1993: 73), pionera en el campo del acompañamiento centrado en el niño menciona ocho principios básicos de intervención:

El acompañante:

1. Debe desarrollar una relación cálida y amigable con el niño, en el cual un buen *rapport* pueda ser establecido lo antes posible.
2. Aceptará al niño tal cual es.
3. Establecerá un sentimiento de permisividad en la relación a fin de que el niño se sienta libre de expresar sus sentimientos completamente.
4. Deberá estar alerta a reconocer los sentimientos que el niño está expresando para reflejárselos como respuesta de manera que él o ella se dé cuenta de su comportamiento.
5. Mantiene un profundo respeto por la habilidad del niño para resolver sus problemas si se le da oportunidad. La responsabilidad de tomar decisiones de cambio es del niño.
6. No dirige las acciones ni la conversación del niño de ninguna manera. El niño dirige, el acompañante lo sigue.
7. No intenta apresurar el acompañamiento. El cual tiene un proceso gradual que es reconocido por el acompañante.
8. Sólo establece aquellas limitantes que son necesarias para que el niño posea responsabilidad en la relación.

Para finalizar, Axline (1993) señala que todo el proceso de construcción de la relación entre el niño y el acompañante podría recibir el nombre de estructuración, de acuerdo a los ocho principios ya mencionados.

Según West (2000: 166) el aspirante a realizar acompañamiento un niño debe presentar las siguientes habilidades:

- Capacidad para relacionarse y comunicarse con los niños.
- Autenticidad y congruencia.
- Aprecio positivo, calidez no posesiva.
- Empatía precisa.
- Confiabilidad.
- Respeto por, y no explotación de, los niños.
- Consciencia de, y capacidad para responder a, el propio niño interior.

Y por otro lado, el conocimiento teórico que debe tener es sobre:

- Edades y etapas del desarrollo de los niños.
- Situaciones comunes consecuencia de una paternidad poco efectiva y otras situaciones como: trauma, apego, pérdida, maltrato, etc.
- Teoría y práctica de (en este caso): trabajo de duelo infantil, acompañamiento y orientación centrada en el niño.
- Otros conocimientos afines: psicología, educación, relación de ayuda, etc.
- Conciencia sobre los temas complementarios de carácter sociológico: contexto sociocultural, histórico, de edad, de género, de religión, etc.
- Aspectos éticos y legales.

Por último, las características personales que deseablemente deben cumplir, son:

- Relacionarse con y a través de los sentimientos.
- Comprender y reconciliarse con lo que le ha sucedido en su propia niñez, adolescencia y adultez, incluyendo los aspectos de crianza y paternidad (maternidad).
- Trabajar dentro de un marco centrado en el niño.
- Comunicarse con los niños.
- Jugar.

- Trabajar al lado de niños perturbados sin ser dañado por el dolor del niño.
- Actuar como un intermediario para los niños en terapia de juego.

West (2000) sostiene también la importancia de que el acompañante lleve un proceso de asesoría personal que le ayude a entrar en contacto y a reconciliarse con su propia infancia, que le ayude a mantener el equilibrio ante los vestigios de su propio pasado, “si evadimos esto, entonces estamos en peligro de explotar al niño, de buscar nuestras propias resoluciones a través de nuestro trabajo con los niños” (Jennings, 1993, en West, 2000: 169). La autora propone un formato de entrenamiento recomendado para las personas que desean acompañar a un niño en el modelo de orientación centrada en la persona, este formato puede ser consultado en el apéndice I.

#### *Fase formativa: Lineamientos generales para el manejo de técnicas*

Con respecto a la aplicación de las técnicas auxiliares, estos podrían ser los lineamientos de ejecución del programa.

#### **Cuento**

Los siguientes lineamientos están basados en el trabajo de West (2000):

1. El cuento funciona en dos direcciones: el acompañante puede narrar un cuento al niño, o el niño puede narrar un cuento al terapeuta.
2. El trabajo con cuento puede auxiliarse de otras técnicas como la producción y uso de títeres. El títere es una herramienta eficaz cuando el niño tiene dificultades para expresarse de forma directa o la necesidad de manifestar situaciones de las cuales sentirían mucha responsabilidad de externarlas directamente.
3. En este tipo de trabajo se pueden considerar también ejercicios de palabra escrita, una herramienta útil para niños con ciertos niveles de tensión.

Hinojosa (2011) basado en el trabajo de Pennac (1998) sobre los derechos del lector, realiza una adaptación centrada en los niños, los cuales se transcriben aquí como lineamientos del uso del cuento terapéutico:

El acompañante debería comprometerse a:

4. No engañar al niño, no manipularle, en aras de que la lectura sea estrictamente educativa o instructiva, convirtiendo al cuento en una suerte de proselitismo.

5. Brindar al niño la oportunidad de elegir el libro que desee leer.
6. Proporcionar la experiencia de leer libros sin final feliz, cuentos con contenido de tristeza, frustración, decepción o fracaso deben ser permitidos a elección del niño lector.
7. Permitir el uso y posesión del libro. En este contexto, hacer uso del libro significa no comprometer la libertad del niño por encima de la protección estética del libro.
8. Aceptar que el niño se adueñe de la historia. En este contexto no hay lugar para el plagio, el mismo no existe si el acompañante no lo señala. El niño puede apropiarse del cuento si considera que éste le presta palabras a lo que él directamente no puede explicar.
9. No obligar al niño enfrentando la lectura con otra actividad. Aunque se defiende el uso del libro, éste no se opone a la feliz práctica de otras actividades que pueden ser placenteras para el niño.
10. Brindar la oportunidad de leer sin una prelectura, aunque a juicio del acompañante el cuento contiene un mensaje –razón por la cual lo ha elegido entre cientos de ellos- es importante que el acompañante evite encontrar la moraleja deliberadamente a costa incluso del cuento mismo.
11. No traducir los cuentos brindando una interpretación otorgada por el acompañante. Se privilegia siempre el sentido que el niño lector quiera dar.
12. Permitir la relectura del cuento las veces que el niño desee.
13. Aceptar que el niño tiene derecho a no leer. Hinojosa cita a Pennac (1998, en Hinojosa, 2011: 22) afirmando que “en el fondo, el deber de educar consiste, al enseñar a los niños a leer, al iniciarlos en la Literatura, en darles los medios de juzgar libremente si sienten o no la necesidad de los libros”.

Con respecto a la selección del material bibliográfico, resulta obvio que deberá realizarse una selección de los mismos, que no necesariamente quiere decir que se coarte algún derecho del niño sobre su lectura, pero también es cierto que lo mejor es seguir un estándar de elección que garantice un uso más acertado de la literatura. Para ello, Chambers (2007) señala algunos lineamientos de selección de libros para las sesiones en las que se haga lectura:

14. La selección debe considerar el tiempo que se puede dedicar a la lectura de un cuento en una sesión.

15. Además, se considera también el contexto en que se leerá, recordando que los niños, así como muchos otros lectores, no solo comentan la lectura en el espacio de acompañamiento sino en otros contextos donde se desenvuelven.
16. La selección debe honrar los gustos de los niños, de manera que su actitud hacia la conversación sea positiva y favorable.

Chambers (2007) además nos brinda algunas recomendaciones de otra índole:

17. Existen técnicas de lectura de acuerdo a la situación en que se lleva a cabo:
  - a. La lectura en voz alta. Conveniente para el acompañamiento con niños que son muy pequeños para leer solos o para grupos de niños. Entre sus ventajas se encuentra que el tiempo de lectura es el mismo para todos los niños presentes en el grupo.
  - b. La lectura independiente. Consiste en permitir la lectura libre e individual, programando únicamente el tiempo que se asigna, pero siendo benevolente con el mismo a fin de no apresurar el proceso del niño. Entre sus ventajas está que el niño tiene la oportunidad de vivir la experiencia única que significa interiorizar una historia sin recibir influencia de los demás.
18. Las preguntas básicas con las que se podría abordar después de una lectura son:
  - a. ¿hubo algo que te gustara del libro?
  - b. ¿hubo algo que te disgustara?
  - c. ¿hubo algo que te confundiera (el autor usa originalmente el término *deconcertar*)?

Patte (2010) recomienda además que:

19. La lectura de un cuento da la oportunidad de dar relieve a lo que en ocasiones resulta aburrido de los libros a los niños, por medio de la forma de contarlos, la voz, la entonación, dejando libertad a la imaginación.
20. Algunas veces la narración del libro puede ir acompañada de mostrar las imágenes e ilustraciones que acompañan al texto, mostradas de manera física o proyectada en alguna pantalla. Las imágenes son un buen reforzamiento para que el niño recuerde partes de la historia.



Gillig (2000) señala que el acompañante:

21. Aun en aquellas sesiones donde el cuento no haya tenido un papel protagónico, es importante otorgarle un lugar, la *hora* del cuento, para fortalecer el contacto y la interacción del niño con el contenido literario.
22. En aquellas sesiones donde el acompañamiento se realice a más de un niño, se recomienda el uso de varios ejemplares del mismo cuento, de manera que los niños tengan igual oportunidad de tener contacto con las ilustraciones y de manipular el libro en físico y con ello contribuir a gestar a relación niño con el objeto-libro.
23. Debe preparar la lectura de cuento con el mismo interés que cualquier otra actividad. Esto es prepararse para contar.
24. La preparación para contar implica la lectura metódica del cuento, estudiarlo para adquirir una cultura personal sobre el contenido. Si bien no es necesario memorizar completamente el cuento, si conviene identificar y analizar las estructuras del mismo, que permita incluso la improvisación cuando no se cuenta con un libro de apoyo.
25. Con respecto al espacio de lectura, se recomienda contar con al menos unos cojines, iluminación de ambiente, alfombra y sillón para el acompañante cuentista.

Por último, y con respecto a la selección de los textos que ya se trató en los puntos 14 y 16, Bettelheim (en Gillig, 2000, p. 89) diría que los cuentos de hadas poseen una función más completa en el trabajo con niños que el cuento realista ya que es “psicológicamente más convincente que el relato realista porque sitúa al niño frente a una situación-problema de la cual encontrará la solución gracias a su capacidad de imaginar”, sin embargo, algunos otros autores igual aceptan el uso del cuento realista. Bettelheim utiliza una perspectiva psicoanalítica, su propuesta es basta para considerar la importancia del cuento en el contexto terapéutico, pero desde aquí se hace la aclaración que en esta propuesta se utilizaron tanto cuentos maravillosos como realistas.

### **Acompañamiento centrado en el niño auxiliado del juego**

Algunos autores -Guerney (2000, en Schaefer y O'Connor, 2000), Axline (1993) y West (2000)- recomiendan las siguientes directrices:

1. El juego lo inicia el niño y el acompañante participa en su juego de forma cordial y amistosa.
2. La conducta del acompañante no debe variar a pesar de los síntomas que se presenten.
3. La elección del material de juego debe ser considerada como una herramienta “provocadora de conducta”. Ello significa que la selección de los juguetes es determinante para el logro de los objetivos, sin necesariamente apuntar hacia la directividad del acompañante.
4. El material de juego debería: permitir la prueba de realidad, permitir que el niño exprese simbólicamente sus necesidades, promover la catarsis y el *insight*. En el apéndice J se incluye una lista de sugerencias de Axline (1993).
5. Las conductas verbales suelen ser las herramientas básicas del acompañamiento centrado en el niño. Se puede consultar de forma extendida el listado de “Conductas del Terapeuta” en el apéndice K.

Se ha de procurar:

- a. Respuestas empáticas: dirigidas a los sentimientos, dirigidas a las acciones.
  - b. Ser receptivo para entender con exactitud: en forma visual, facial, muscular y de postura.
  - c. Manifestar el entendimiento para que el niño sepa que es comprendido y que no se rechaza lo que piensa.
  - d. Evitar evaluaciones o juicios: el énfasis se hace sobre la realidad del niño, de la manera en que éste lo exprese.
  - e. Facilita la expresión del niño.
  - f. Ofrecer afirmaciones personales que favorezcan la interacción.
6. Las sesiones, aunque no deben ser directivas si deben ser procuradas en cuanto a estructura y ésta debe ser explicada al niño: cuánto tiempo estará en la sesión, con qué frecuencia, qué hará el acompañante y qué puede hacer él. El otro tipo de estructura, la física, consistirá en revisar el espacio de las sesiones, asegurar el material adecuado para cada sesión, aislar materiales u objetos no deseados en el espacio, etc.
  7. El acompañante sólo fija los límites a las conductas del niño: el cuidado del material, el límite en el tiempo, no ejercer violencia sobre sí mismo, sobre el acompañante o sobre otros niños.

- a. Los límites favorecen al acompañante en la percepción que el niño tiene de él: que el terapeuta, aunque tiene un margen, conoce y favorece su libertad.
  - b. Los límites favorecen al acompañante, ya que contribuye a que éste se mantenga empático y tolerante.
  - c. Los límites ayudan al niño a trabajar su autocontrol y el sentir de la responsabilidad.
8. En cuanto a la posición física, se recomienda que el acompañante se mantenga a la par de la altura del niño, “cara a cara y mirada con mirada”, al menos 90 centímetros de distancia. El acompañante sabrá cuando el niño esté preparado para una distancia menor, pero será hasta entonces cuando le sea permitido acercarse, siempre a demanda del niño.

Algunos autores difieren en el nivel de involucramiento que debe tener el acompañante con el niño, incluso en el número de intervenciones verbales que tendrán lugar durante el encuentro, en definitiva, esto variaría de acuerdo a la fuente que se consultara, pero para estos lineamientos conviene rescatar las ideas de Guerney (2000, en Schaefer y O'Connor, 2000: 40) como lo mínimo en lo que a relación acompañante-acompañado debería ser esperado:

- Ella o él es el objeto de principal importancia durante esa hora.
- Todos sus pensamientos y sentimientos son aceptables en esa hora, pero no todas sus conductas.
- Lo que importa es considerar dónde se encuentra el niño, qué piensa, siente, fantasea o actúa.

El resumen es que el niño es el centro de atención de la hora que convive con el acompañante, quien le brinda 60 minutos de su tiempo de forma incondicional, aceptando al niño como es y cómo se siente, dentro de un andamiaje de límites, pero sin violentar la libertad y la oportunidad, a veces única, para el niño de ser quien es.

### **Arte**

West (2000) y Nickerson (2000, en Schaefer y O'Connor, 2000) refieren algunas de las directrices que podrían tomarse en cuenta cuando se hace trabajo de arte con los niños como parte de un acompañamiento:

1. El trabajo de arte es una actividad opcional adjunta a las otras opciones de técnicas auxiliares.
2. Aunque el dibujo es por excelencia una opción para estas sesiones, por su practicidad y alta aceptación, existen otras variaciones como la pintura, la plastilina, el collage, los cajones de arena, el barro, etc.
3. La actitud del acompañante debe ser cuidadosa en torno a las expresiones artísticas del niño. El acompañante: no critica, no evalúa, no enseña a “hacer” las cosas.
4. En ocasiones es más importante la actitud del niño al realizar su actividad que el dibujo o trabajo mismo.
5. Se recomienda sugerir una frase para el dibujo proporcionada por el niño, la colocación del nombre y la fecha en que fue realizado.
6. Se sugiere ser precavido con respecto a innecesarias, ingeniosas, pero sobre todo prematuras.
7. La interpretación de los dibujos o trabajos de arte debe ser cautelosa y en todo caso tentativas. A veces es preferible que sea el niño quien contribuya con alguna explicación, sin embargo, no es un deseo que todos los niños quieran cumplir.
8. La implementación del arte como terapia requiere de una preparación especial, sobre todo en materia de interpretación. Es importante recordar que, en este contexto, el uso del arte es una técnica auxiliar en la expresión del mundo interno y emocional del niño, que se complementa con su relato siempre que es posible.
9. El espacio deseablemente debe ser un lugar donde no existe mucha preocupación por la limpieza o el cuidado sobre el manejo de los materiales.
10. Los materiales pueden ser muy variados. Para más información con respecto al material, se puede consultar en el apéndice L, la tabla de materiales para terapia de arte de Robins y Sibley (1976, citado por Nickerson, en Schaefer y O'Connor, 2000).
11. Cada trabajo de arte del niño debe ser guardada en privado para no exponer a otros niños a un sesgo, excepto cuando el trabajo sea grupal y la exhibición de los mismos sea parte de la actividad.
12. Para el trabajo con los niños más pequeños, cuyos trazos aun no son muy definidos, no se recomienda hacer énfasis en que no sabemos interpretar su

dibujo, conviene más realizar frases sencillas pero provocadoras como: ¿podrías contarme una historia sobre tu dibujo?, o ¿cómo te sientes mientras lo dibujas?, etc. El acompañante siempre podrá evitar realizar la pregunta directa: ¿qué estás dibujando?

## **PROPUESTA DE DISEÑO DEL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO**

Algunas características básicas acerca de las sesiones de acompañamiento son:

- La sesión tiene una duración de 45 a 60 minutos.
  - Las sesiones son semanales, quincenales y mensuales, en primera, segunda y tercera etapa respectivamente.
  - Se llevan a cabo en despacho privado acondicionado para el trabajo con el niño.
1. Fase de inducción. Duración aproximada de 10 minutos.
    - Bienvenida y *rapport* inicial de la sesión, recapitulación de la semana.
  2. Fase de enfoque. Duración aproximada de 30 a 40 minutos.
    - Dependiendo del número de sesión puede variar entre: juego libre, juego semi dirigido, actividad de arte semi o dirigida, lectura de cuento, etc.
  3. Fase de cierre. Duración aproximada de 5 a 10 minutos.
    - Tiempo destinado a la lectura de un cuento.

### *Escalas de tiempo: terminación abierta y limitada*

*Acompañamiento de terminación limitada.* West (2000) refiere que en esta modalidad funciona cuando algunos otros recursos, además del tiempo, son escasos, la autora señala que para que pueda existir un progreso razonable, esta modalidad debería contemplar al menos entre ocho y diez sesiones, equivalente a entre dos y dos y medio meses.

*Acompañamiento de terminación abierta.* West (2000, p.22) muestra en una tabla lo que considera podría ser la escala de respuesta favorable del niño en un acompañamiento, en correlación de dos variables: tiempo y edad.

Edad	Se espera cierta mejoría dentro de:	Se espera mejoría significativa dentro de:
Hasta 6 años	4 semanas	2 a 4 meses
6 a 8 años	4 a 6 semanas	3 a 6 meses
8 a 10 años	4 a 8 semanas	4 a 12 meses
10 a 12 años	4 a 8 semanas	4 a 15 meses

Gráfico no. 11. Tabla de escala de respuesta de acuerdo a West (2000)

Esta tabla refleja que el programa en modalidad de terminación abierta de acuerdo a la autora, puede variar entre ocho y 60 sesiones, dependiendo de las particularidades del caso y de la edad del niño.

#### *Etapas del proceso de acompañamiento*

Algunos autores como West (2000) y Guerney (2000, en Schaefer y O'Connor, 2000) clasifican el proceso de acompañamiento en etapas:

*Primera etapa - Rapport.* Aunque ni West ni Guerney hablan abiertamente de cuántas sesiones comprende este periodo, otros autores hablan de que podrían ser de cuatro y hasta ocho o diez sesiones. Es la etapa en la que se establece el vínculo o el *rapport*. La importancia de esta etapa es que determina el desarrollo del resto del proceso. Algunas actividades importantes en este periodo podrían ser:

- Explicar al niño el método de trabajo, el nivel de intervención del acompañante, asegurándose de que el niño entiende la información.
- Expresar por todos los medios toda la calidez y empatía posibles, con excepción del contacto físico.
- Establecer un clima de libertad para el niño.
- Marcar límites solamente si es necesario, ya que suele ser la etapa en la cual el niño confronta o mide sus alcances y su poder.

*Segunda etapa – Formativa.* West (2000) señala que pueden ser aproximadamente diez sesiones. Esta es la etapa en la cual el vínculo entre el niño y el acompañante está consolidado. Algunas actividades importantes en este periodo podrían ser:

- El trabajo profundo sobre la situación que es la causa directa de la necesidad del acompañamiento.
- Fortalecer las actitudes no críticas y de aceptación.
- Llevar a cabo aquellas actividades que por su naturaleza requieren de un nivel de directividad por parte del acompañante.

*Tercera etapa – Final.* Guerney (2000, en Schaefer y O'Connor, 2000) señala que es la etapa más realista, tanto en contenido como en la forma en que el niño se relaciona con el acompañante. Algunas actividades importantes en este periodo podrían ser:

- Hablar con el niño de forma directa sobre las razones que lo llevaron a estar en el acompañamiento.
- Señalar al niño que ahora él tiene las herramientas para continuar solo.
- Indicar que puede volver cuando lo necesite.
- Organizar un cierre del acompañamiento que ayude al niño a comprender el final de este proceso.

#### *Aplicabilidad del programa: individual y grupal*

Se establece que el programa puede ser aplicable en las dos modalidades: en grupo o en individual, señalando algunas características de cada una de ellas.

- Individual: Permite centrar la atención en los niños que por sus características individuales exijan mayor intervención del adulto, esta modalidad genera un mayor impacto del terapeuta hacia el niño que no tendrá que preocuparse además de convivir en un grupo. Además de los niños que clasifica Ginott (1962, citado por Guerney, en Schaefer y O'Connor, 2000: 29) en la modalidad grupal, es recomendada también para:
  - o Niños con fuerte tensión nerviosa.
  - o Niños con trauma agravado.
  - o Niños menores de 8 años –aunque este factor puede ser flexible de acuerdo al criterio del educador acompañante- dado que Ginott (1962, citado por Guerney, en Schaefer y O'Connor, 2000: 29) considera que los niños e esta edad “se centran sobre las

relaciones adultas en sus vidas y no están todavía orientados principalmente hacia un compañero.

- Grupal: Esta modalidad permite la satisfacción del “apetito social, que definió como el deseo de ser aceptado por sus semejantes, actuar, vestir y hablar como ellos lo hacen, y establecer y mantener la posición dentro de sus grupos”, es decir, existe un beneficio social en el hecho de trabajar con grupos de niños, además de los beneficios obvios provocados por el favorecimiento de ser acompañados en sus emociones, debido a que el efecto terapéutico nutricional se extiende no solo del educar hacia el niño, sino de niño a niño también (p.28). El autor recomienda además esta modalidad para niños a partir de nueve años, señala algunas recomendaciones acerca de los niños que probablemente no deban incorporarse a un acompañamiento grupal en un primer momento:
  - Niño con fuertes rivalidades con hermanos.
  - Niños sociópatas.
  - Niños con impulsos sexuales acelerados.
  - Niños que hurtan de manera persistente.

Una recomendación a considerarse en la conformación de los grupos de trabajo, sería esencialmente procurar el equilibrio en la personalidad de los integrantes para que ellos se dé una relación correctiva en la convivencia.

#### *Modalidades secuenciales del programa: circular y libre*

El orden en que se llevan a cabo las actividades del programa puede variar entre dos formatos principales:

- Libre: responde a las demandas individuales del niño y el momento en que se encuentra. Las actividades llevan un orden prioritario, pero son independientes entre sí, por lo cual puede replantearse el orden en que se realizan a demanda de cada caso. Tiene una función prioritariamente paliativa y correctiva.
- Circular: se lleva a cabo como programa preestablecido, siguiendo un orden gradual en las temáticas y tipo de trabajo. Tiene una función prioritariamente educativa preventiva.



*Propuesta de actividades y contenido para las sesiones de niños entre seis y 12 años*

El contenido en esta sección se clasifica de acuerdo a las etapas de la intervención terapéutica descritas anteriormente:

*Rapport.* De cuatro a ocho sesiones, con posibilidad de extenderse a diez. En esta etapa el objetivo central es el establecimiento del vínculo afectivo con el niño o con el grupo, según sea el caso.

No es posible establecer con seguridad el número de sesiones que tomará esta fase puesto que es una decisión que se tomará conforme el niño se sienta en confianza con el educador y con los demás niños cuando se pretende que trabaje en grupo. Otro factor que interviene en el desarrollo de esta fase, es el estilo educativo del contexto familiar de cada niño. Por ejemplo, si en casa no se habla abiertamente sobre la presencia del niño en el acompañamiento, éste puede tardar más en entender que tiene permiso para expresarse en el ambiente de acompañamiento terapéutico.

Esta fase es importante porque, como ya se dijo, determina el estilo del vínculo entre el acompañante y los niños para el resto de las sesiones, razón por la cual se considera de sumo valor que pueda ser interpretada como una inversión que al final ofrecerá creces al efecto terapéutico de la intervención.

Esta fase representa entre el 25% y el 40% del total, estas sesiones contienen un alto periodo de tiempo destinado al juego libre, con la mínima dirección del adulto. Algunos temas que se proponen como oferta de actividades en esta etapa podrían ser:

- Habilidades de comunicación asertiva.
- Educación para la paz y para la formación de comunidades.
- Alfabetización emocional.
- Animación a la lectura.
- Percepción sensorio-motriz.
- Atención, memoria y deducción.
- Actividades de atención plena para niños.
- Valores.

*Formativa.* De ocho a diez sesiones. En esta etapa el objetivo es enfocar el trabajo en las tareas del duelo y la conceptualización de la muerte. Se establece un periodo de ocho a diez sesiones, distribuidas en igual número de semanas. En las actividades

planeadas para esta fase se postula una intervención del educador de tipo semi directiva con la finalidad de trabajar por objetivos en cada sesión.

Los temas que se propone abordar en esta fase van en dos direcciones, es importante aclarar que las diferencias tanto de contenido como prácticas para niños de diferentes edades, se acentúa y cuida en esta fase con mayor precisión que en las otras dos fases. Los temas que se planea trabajar en esta etapa podrían ser:

1. Conceptualización de la muerte:
  - a. Concepto de universalidad.
  - b. Concepto de irreversibilidad.
  - c. Concepto de no-funcionalidad.
  - d. Concepto de causalidad.
  - e. Concepto de continuación no-corpórea.
2. Tareas del duelo ante la pérdida:
  - a. Aceptar la realidad de la pérdida.
  - b. Expresión emocional.
  - c. Oportunidad de recordar al ser querido.

*Final.* Se compone de cuatro sesiones. En esta etapa el objetivo es enfocar la atención en recuperar la autonomía del niño para que siga adelante, internalizando y acomodando los recursos que se le han brindado durante el acompañamiento.

Este tiempo de despedida, es importante porque el niño deberá tener claro que ahora él es capaz de continuar sólo, pero con la certeza de que el vínculo con el educador ha sido seguro y que puede volver, sea física o simbólicamente a los momentos de acompañamiento siempre que sienta esa seguridad flaquear.

Para esta fase, se plantea un estilo de acompañamiento mínimamente directivo, aunque es probable que algunas actividades requieran de instrucción detallada del educador, se ha de promover la autonomía del niño.

1. Tareas del duelo ante la pérdida:
  - a. Conmemoración del ser querido y la pérdida.
  - b. Recuperar la esperanza.
  - c. Reestablecer los círculos de apoyo.

### *Criterios generales para la aplicación y la presentación de las actividades*

- El programa puede aplicarse en las siguientes modalidades:
  - a. Individual – secuencia libre.
  - b. Individual – secuencia circular.
  - c. Grupal – secuencia libre.
  - d. Grupal – secuencia circular.
- Las actividades se presentan en el siguiente orden:
  - a. Para iniciar la sesión: equivalen a las sesiones para establecer *rapport*, su aplicación tiene un peso importante en la primera fase del programa y posteriormente pueden ser utilizadas como actividades para iniciar los primeros diez minutos de cada sesión.
  - b. Actividades de enfoque: son las actividades con mayor contenido de conceptualización o de incitación a la reflexión, significan la mayor cantidad de tiempo en cada encuentro.
  - c. Antes de irnos: Son actividades de cierre del trabajo que se hace en las sesiones, y que preferentemente son de animación a la lectura, donde el niño recibe opciones de lectura para que elija con cual cerrar su tiempo de acompañamiento. Representan los últimos diez minutos y también a oportunidad de que el niño cierre la sesión tomando decisiones con respecto a su trabajo en la intervención, dejando de lado la directividad que predominó en la parte de enfoque anterior.
- La elección de la modalidad de secuencia (libre o circular), es una decisión del educador acompañante de acuerdo a las características particulares de cada niño y otros factores que se consideran al inicio del acompañamiento:
  - a. Tiempo transcurrido entre el evento de pérdida y la primera intervención. Por ejemplo, un niño cuya pérdida es muy reciente podría entrar en contacto más fácilmente con las actividades de enfoque donde puede expresar sus emociones o en los cuales se permita la aceptación de la realidad de la muerte. Por el contrario, un niño cuya pérdida ha sido ya tiempo atrás, tal vez requiera de un tiempo de *rapport* más amplio dependiendo de la apertura que se le ha mostrado en su entorno durante el tiempo que ha transcurrido. Es muy probable que en el primer panorama se opte por una modalidad de secuencia libre que responda a las necesidades

del niño; mientras que, en el segundo caso, sea más factible comenzar con una modalidad de secuencia circular, respetando la necesidad del niño de generar un vínculo con el educador primero.

- b. Personalidad del niño. Como ya se dijo, será el niño y sus características las que ayuden a determinar si es conveniente que se le trate en grupo o en individual. También puede suceder que no se sienta cómodo con las actividades de inicio de sesión o que sus deseos de trabajar temas que le satisfacen sea mayor y demande entrar de lleno con las actividades de enfoque; esto podría suceder cuando el niño comienza a identificar de lleno, el motivo por el cual está ahí. De igual manera, es probable que esta demanda del niño marque la necesidad de realizar una misma actividad varias veces, o que quiera leer un mismo cuento durante algún tiempo, situaciones y decisiones en las cuales debe priorizarse la confianza en que el niño identifica lo que necesita.
- c. La escala de tiempo de acompañamiento se estableció entre cuatro y seis meses, recordando que West (2000) señala como periodo mínimo para obtener resultados significativos es de seis meses. Si el tiempo se extiende, también es probable recurrir a la repetición de algunas actividades que hayan sido significativas o que sirvan para medir los avances del niño.

#### *Programa de acompañamiento en fase de planeación*

A continuación, se describen las actividades que contemplan el Programa de Intervención Terapéutica y Orientación a la Infancia ante el Duelo y la muerte en su fase de planeación. La presentación contempla:

- Etapa del programa en que es aplicable y fase de la sesión en que se sugiere.
- Objetivos.
- Temas y contenidos que aborda.
- Edad sugerida.
- Actitudes del educador.
- Organización y desarrollo.
- Evaluación

#### **PROPUESTA DE ACTIVIDADES**

### *Etapa de rapport*

Las actividades de inducción se emplean en dos ocasiones concretas: en las primeras sesiones que corresponden a la fase de *rapport* y que equivalen a un promedio de entre cuatro y ocho sesiones según el caso; y como inducción en las sesiones de fases formativa y final, que equivalen a entre 12 y 14 sesiones.

La descripción de estas actividades no se determina en esta fase debido a que se deja la posibilidad de que el niño participe de la selección de lo que desea hacer, en razón a una perspectiva de acompañamiento centrada en el niño y por la relevancia que el desarrollo del vínculo afectivo tiene para el resto de las sesiones. Sin embargo, sí se hace mención del tipo de actividades, fuentes y los recursos materiales que se tendrán a disposición del niño para estas fases.

### **Sesiones 1 y 2**

El niño llega en su primer contacto con el espacio de juego y sesiones, excepto en los casos de visitas domiciliarias. Las primeras sesiones, al menos las dos primeras, son de adaptación y reconocimiento, en las cuales el niño juega si es su disposición hacerlo, habla si siente la confianza, interactúa de acuerdo a sus límites. Es probable que la sesión de entrevista inicial, si el tiempo lo permitió, haya entrado en una de estas sesiones y en donde el niño ya ha marcado la pauta. Si este primer encuentro fue breve, no se considera como primera sesión sino hasta que tenga oportunidad de interactuar por completo con el espacio y con el educador que le acompañará.

Estas sesiones serán preferentemente de juego libre, de reconocimiento y descubrimiento, de establecer raíces para el vínculo afectivo seguro y para generar un clima emocionalmente seguro. El niño empieza a adecuarse al tiempo que estará en las sesiones, reconoce lo que puede y no hacer. Marca las reglas de cómo será la interacción y se apropia del tiempo de sesión, la pone a disposición de sus necesidades, mide y regula la actitud del acompañante. Prueba las cosas que puede decir y el grado de aceptación que obtiene del adulto.

Al final de estas sesiones, el acompañante se asegura con especial interés, de averiguar la percepción del niño con respecto al espacio, agudiza su capacidad de análisis para definir si el niño regresará por iniciativa propia y se mantiene atento a las señales que éste envía y que marcan el momento en que está listo para pasar a la siguiente etapa.

### **Sesiones 3 y 4**

Para la sesión posterior puede continuarse con el juego de libre elección del niño. Una de las cosas a evaluar en este momento es la disponibilidad del niño a incorporar al acompañante en su dinámica de juego. Este es un indicador natural de que el niño está un tanto dispuesto a aceptar sugerencias del acompañante sin que éstas sean demasiado invasivas o negativamente directivas.

El indicador de confianza en las primeras cuatro sesiones es importante puesto que la fase formativa tiene una tendencia medianamente directiva y orientativa de parte del acompañante, que la interpretación del niño sea la adecuada con respecto al tiempo de sesión y de que puede expresarse como lo sienta necesario es importante para que interiorice las actividades que comprenden la siguiente fase y el aprovechamiento sea al máximo.

Si para este momento el niño presenta indicios de adaptación y confianza al espacio que comparte con el acompañante, entre las sesiones tres y cuatro, las actividades pueden cambiar hacia las sugerencias del educador, acción que también empieza a medir la disposición del niño a relacionarse con otro tipo de actividades, éstas no llevan intención alguna excepto empezar a preparar el camino para la fase formativa y las actividades de enfoque. Es importante para reconocer las preferencias del niño en el uso de los materiales y de la aceptación de algunas actividades más que con otras. Algunas sugerencias para estas sesiones son:

- Comenzar a interactuar con las masas moldeadoras, si el niño no lo ha sugerido ya.
- Dibujar al ritmo y elección del niño, averiguando si prefiere las pinturas líquidas, acuarelas o lápices de color. Esta actividad también mide la experiencia de libertad del niño hacia el contexto, permite la oportunidad de que reconozca que ahí puede pintar con los dedos si lo decide y que no será reprimido.
- Variar los juguetes con los que suele jugar, plantear la posibilidad de que elija muñecos diferentes y esperar a que elija.
- Hacer presentes algunos libros para realizar una lectura libre y sin interpretación o acción intermediaria, excepto la manipulación y lecturas libres por parte del niño.

Algunos niños planean en este nivel de confianza, la posibilidad de incorporar los juguetes propios a alguna de las sesiones, lo cual también se convierte en un indicador de adaptación favorable: el espacio es suyo y lo sabe.

## **Sesiones 5 a 8**

Una vez que se ha alcanzado un nivel óptimo de:

- Incorporación del adulto al juego del niño, por invitación y aceptación del mismo niño.
- Clima de juego libre y con mínima intervención directiva del adulto, con aceptación del niño.
- Apropiación del espacio de juego y el tiempo de acompañamiento por parte del niño.

Entonces podemos hablar de la posibilidad de incorporar algunas actividades semi directivas con contenidos temáticos. La demanda de cada caso marca la definición del tipo de actividades y contenido para éstas. A continuación, se plantean opciones que podrían ser útiles en la preparación hacia las actividades de mayor impacto en la fase formativa.

- Habilidades de comunicación asertiva: Útiles para ayudar al niño a comenzar en el entendimiento de la importancia de expresar lo que pensamos de manera efectiva y de plantear preguntas cuando tenemos alguna duda. Se aborda también la comunicación no verbal y la importancia del cuerpo para apoyar lo que deseamos comunicar. La bibliografía seleccionada para estas actividades es “La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil” de Barudy y Dantagnan.
- Educación para la paz y para la formación de comunidades: Son actividades para facilitar la convivencia grupal cuando se plantea el acompañamiento en grupos de trabajo. Cuando son sesiones individuales, contribuyen a mejorar la interacción del niño con su entorno. Los temas útiles para este programa son la resolución y manejo del conflicto, toma de decisiones y el establecimiento de regla para la convivencia armónica.
- Alfabetización emocional: Contribuyen a la iniciación del niño hacia la expresión emocional y segura ante la pérdida. Sin necesidad de enfocar el trabajo en este momento sobre la muerte y el duelo, si el desarrollo del niño en las sesiones aun no lo permite, se puede comenzar a trabajar en actividades de expresión y modulación emocional. La bibliografía seleccionada para estas actividades es “La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil” de Barudy y Dantagnan.

- Animación a la lectura: Podrían darse casos en los cuales los niños no hayan tenido contacto antes con libros en un contexto de libertad y juego. Esta es una primera experiencia en la cual tienen oportunidad de elegir y manipular los libros a su gusto y demanda. En estas actividades pueden ofertarse tanto los títulos que componen la lista de sugerencias para las actividades de cierre, que son enfocadas a la literatura, como algunos otros títulos de cuentos clásicos y libros de arte, etc.
- Percepción sensorio-motriz: Son actividades útiles para momentos en que los niños manifiestan disposición a actividades físicas, algunas veces los niños demandan que este espacio sea también el lugar en que pueden descargar energía o realizan pruebas para modular sus niveles de libertad. Si el espacio lo permite, es bueno aceptar y orientar en algunas actividades de contacto y movimiento físico. Para estas actividades, la bibliografía y recursos elegidos son el “Manual y Capacitación de la Formación de Profesores de yoga para niños: Yoguitos” de Ortega y Anguita.
- Atención, memoria y deducción: Estas actividades funcionan para encaminar al niño hacia el seguimiento de instrucciones específicas en las actividades y hacia el manejo e interiorización de información más teórica. También es útil para desarrollar la habilidad de toma de decisiones. La bibliografía elegida para estas actividades es “Aprender jugando en la escuela primaria” de Oscar Zapata.
- Actividades de atención plena para niños: Están orientadas a desarrollar en los niños la capacidad de auto gestión del estado de bienestar y reposo, así como la autorregulación. La bibliografía seleccionada para estas actividades son el “Manual y Capacitación de la Formación de Profesores de yoga para niños: Yoguitos” de Ortega y Anguita y “Ventanas a nuestros niños” de Oaklander.
- Valores: Una de las herramientas útiles en las tareas de duelo es la habilidad del niño para manifestarse socialmente inteligente, es decir, con la capacidad suficiente para desenvolverse en su entorno como un agente positivo, empático, honesto, tolerante y compasivo, por mencionar algunas. Algunas actividades orientadas hacia estos valores le serán útiles para convivir y colaborar en un entorno herido ante la pérdida. La bibliografía seleccionada para estas actividades es “Cómo enseñar valores a los niños” de Schiller y Bryant.

#### *Etapas de inducción*



### **Actividades de inducción para los primeros 10 minutos**

Las actividades con las que iniciarán las sesiones de las fases formativa y final, retoman las actividades que se abordaron para las sesiones del número uno al número ocho.

Las únicas consideraciones para estas etapas son:

- Estos primeros minutos en el despacho destinado para el acompañamiento también contemplan la posibilidad de invertirlo en juego libre a demanda del niño mismo.
- Además, también se oferta el acceso libre al material de arte que se encuentre disponible. Es decir, si el niño llega con deseos de dibujar, estos primeros minutos pueden ser invertidos en cubrir esta necesidad.
- Si se da la posibilidad de trabajar actividades de contenido temático (mencionados para las sesiones del número cinco a la ocho), deberán adecuarse a una duración menor, diez minutos como máximo. El papel del educador es dirigir al niño al uso efectivo de este tiempo limitado.
- Con respecto al punto anterior, el niño puede y debe elegir si quisiera repetir alguna actividad con la que se identifica o si desea trabajar algo nuevo.

*Etapas de enfoque para las sesiones de la no. 9 a la no. 22*

### **Actividades de enfoque para la conceptualización de la muerte**

1. Es así: unos vienen y otros se van.

**Tema.** La universalidad de la muerte.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 15 a 20 minutos.

**Objetivos:**

- Incitar a la comprensión del primer concepto de la muerte, la universalidad.
- Comprender que todos los seres vivos mueren.
- Reflexionar que los niños también mueren puesto que somos seres vivos.
- Identificar información acerca de posibles culpas, temores y mitos y mentiras, sea porque es la información que se ha transferido al niño, o producto de su propia imaginación.

**Bibliografía:**

1. “Es Así” de Paloma Valdivia
2. “When someone very special dies” de Marge Heegaard.

### **Contenidos:**

#### Conceptos

- La muerte es universal, todos los seres vivos morirán algún día.
- La muerte existe porque existe la vida. La vida existe porque existe la muerte.
- Las personas, las plantas y los animales, son seres vivos.
- Tan pronto nacemos, empezamos a morir.

#### Procedimientos

- Animación a la lectura a través del contacto con el cuento.
- Trabajo de arte para comenzar la exploración interior del pensamiento del niño con respecto a la muerte.
- Dialogo con el acompañante para aclarar dudas y hacer preguntas sobre la naturaleza y universalidad de la muerte.

#### Actitudes

- Interés por la interpretación del niño sobre la muerte.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la expresión emocional en torno a la muerte y la confrontación del niño sobre su propia muerte y la muerte de otros seres queridos.

### **Organización y desarrollo:**

1. La actividad puede iniciar con la lectura del cuento de Paloma Valdivia titulado Es Así. Si no es posible comenzar con la lectura, se puede dejar ésta como opción para los últimos minutos de la sesión.
2. En una hoja se colocan dos rectángulos que ocupan casi la mitad de la hoja cada uno y se solicita al niño que en primer cuadro dibuje un ser vivo, puede ser un animal, una planta o una persona. En el segundo cuadro, se solicita que dibuje el mismo ser vivo, pero ahora que esté muerto.
3. Debajo de los cuadros o al reverso de la hoja, se pide que hagan una lluvia de ideas de otros seres vivos que podrían haber dibujado.
4. Esta actividad también se puede llevar a cabo pegando una hoja de árbol *muerta* en el primer cuadro y una *viva* en el segundo.

5. Si la actividad es llevada a cabo en una sesión grupal, se destina un tiempo para compartir las experiencias de cada niño y con ellos llevarlos a la reflexión sobre la variedad de seres vivos que han dibujado y cómo todos ellos mueren.

**Evaluación:**

- Se analizarán las ideas que tiene el niño sobre el concepto de muerte.
- Se reflexionará sobre las ideas transmitidas de otras personas hacia el niño, con respecto a la muerte como fenómeno.
- Se obtendrá información sobre ideas con posibilidad de representar un riesgo para el niño por su potencial de convertirse en miedos o revertir en sentimientos poco constructivos para el niño.
- Se monitorearán las reacciones del niño a partir de la confrontación sobre la universalidad de la muerte. Preguntas a los padres, comentarios en su entorno, aparición posible de mecanismos de defensa.

## 2. El ciclo de la vida.

**Tema.** La universalidad e irreversibilidad de la muerte.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 15 a 20 minutos.

**Objetivos:**

- Incitar a la comprensión de dos subconceptos de la muerte, la universalidad y la irreversibilidad.
- Comprender que todos los seres vivos mueren y que la muerte es un proceso que inicia con el nacimiento.
- Reflexionar sobre la naturaleza de la muerte de todos los seres vivos, incluyendo los seres humanos.
- Identificar información acerca de posibles culpas, temores y mitos y mentiras, sea porque es la información que se ha transferido al niño, o producto de su propia imaginación.

**Bibliografía:**

1. "When someone very special dies", de Marge Heegaard.

**Contenidos:**

Conceptos

- La muerte es universal, todos los seres vivos morirán algún día.
- La muerte es un proceso que inicia con el nacimiento.
- Las personas, las plantas y los animales, son seres vivos.
- Las etapas del ciclo de la vida.
- Aunque hay seres vivos que pasan por todas las etapas del ciclo de la vida, es posible morir en cualquiera de ellas.

#### Procedimientos

- Trabajo de arte para comenzar la exploración interior del pensamiento del niño con respecto a la muerte.
- Trabajo introspectivo sobre el ciclo de vida propio.
- Dialogo con el acompañante para aclarar dudas y hacer preguntas sobre la naturaleza y universalidad de la muerte.

#### Actitudes

- Interés por la interpretación del niño sobre la muerte.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión del trabajo reflexivo del niño sobre su propio ciclo de vida.
- Gestión de la expresión emocional en torno a la muerte y la confrontación del niño sobre su propia muerte y la muerte de otros seres queridos.

#### **Organización y desarrollo:**

1. Se realiza una breve reflexión sobre el ciclo de la vida, sus etapas y las características de cada una de ellas. Es posible tener imágenes auxiliares sobre el ciclo de la vida de algún animal o alguna planta.
2. Se ayuda al niño a que identifique cada etapa hasta llegar a lo siguiente: nacimiento, crecimiento o desarrollo, reproducción, muerte. Entre estas etapas se puede ser más específico sobre las etapas del desarrollo e incluir: infancia, juventud, adultez y vejez. El nivel de profundidad depende en gran medida del manejo del educador y de la disposición del niño.
3. Se brinda papel y lápices de colores para que el niño elabore un ciclo de la vida, primero de un ser vivo que elija. Posteriormente puede sugerírsele que realice su propio ciclo de la vida donde él o ella sea protagonista. Si el trabajo se realiza en casa, puede combinarse la técnica de fotos mezcladas con dibujos donde busque

y coloque fotografías de su nacimiento y primeros años y dibuje cómo considera que se verá en el futuro.

**Evaluación:**

- Se analizarán las ideas que tiene el niño sobre el concepto de muerte.
- Se reflexionará sobre las ideas transmitidas de otras personas hacia el niño, con respecto a la muerte como fenómeno.
- Se obtendrá información sobre ideas con posibilidad de representar un riesgo para el niño por su potencial de convertirse en miedos o revertir en sentimientos poco constructivos para el niño.
- Se monitorearán las reacciones del niño a partir de la confrontación sobre la universalidad e irreversibilidad de la muerte. Preguntas a los padres, comentarios en su entorno, aparición posible de mecanismos de defensa.

### 3. Nada sentimos.

**Tema.** La no funcionalidad de la muerte.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 15 a 20 minutos.

**Objetivos:**

- Incitar a la comprensión de la no funcionalidad corpórea de la muerte.
- Comprender que todos los seres vivos que mueren pierden las funciones vitales en su cuerpo.
- Reflexionar sobre los cambios que se dan en el cuerpo a nivel orgánico cuando sucede la muerte.
- Identificar información acerca de posibles culpas, temores y mitos y mentiras, sea porque es la información que se ha transferido al niño, o producto de su propia imaginación.

**Contenidos:**

Conceptos

- La muerte es total, el cuerpo deja de funcionar cuando una persona muere.
- Estar muerto significa que todo lo que hacemos y sentimos cuando estamos vivos, deja de suceder.
- Estar muerto es contrario a estar vivo.

## Procedimientos

- Trabajo introspectivo sobre las funciones biológicas de los seres vivos, lo que les hace estar vivos.
- Trabajo reflexivo sobre lo que ocurre con las funciones biológicas cuando se está muerto.
- Dialogo con el acompañante para aclarar dudas y hacer preguntas sobre la naturaleza y universalidad de la muerte.

## Actitudes

- Interés por la interpretación del niño sobre la muerte.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión del trabajo reflexivo del niño sobre las funciones de su cuerpo.
- Gestión de la expresión emocional en torno a la muerte y la confrontación del niño sobre su propia muerte y la muerte de otros seres queridos.

## **Organización y desarrollo:**

1. Se preparan una serie de imágenes de seres vivos, que puede ser animales de distintas especies o personas en diferentes etapas de la vida, diferentes oficios, diferentes razas, etc. Pueden ser organizadas en tarjetas de trabajo.
2. Se analizan una por una haciendo una lluvia de ideas sobre las funciones o actividades que el niño crea que puede hacer la persona, animal o ser vivo en general que se encuentra en cada tarjeta.
3. Cuando se tiene la lista completa de todas las ideas que surgieron, se realiza una reflexión donde la idea central es que todas esas funciones, capacidades, habilidades, son propias de estar vivo.
4. Se realizan preguntas detonantes sobre: ¿Qué es estar muerto? Y las respuestas van encaminadas hacia el hecho de que la muerte es la ausencia de todas esas funciones, capacidades y habilidades.
5. Se busca la reflexión sobre el significado de cada idea y sus consecuencias en el ser vivo a manera de silogismo.  
Por ejemplo: un ser vivo puede comer cuando tiene hambre, un ser que ha muerto ya no puede comer. Luego entonces un ser vivo no le da hambre.

6. Se realiza el ejercicio anterior, primero ayudando al niño a que formule el silogismo, luego invitándole a que lo realice por sí mismo tanto como pueda.

**Evaluación:**

- Se analizarán las ideas que tiene el niño sobre el concepto de muerte.
- Se reflexionará sobre las ideas transmitidas de otras personas hacia el niño, con respecto a la muerte como fenómeno.
- Se obtendrá información sobre ideas con posibilidad de representar un riesgo para el niño por su potencial de convertirse en miedos o revertir en sentimientos poco constructivos para el niño.
- Se monitorearán las reacciones del niño a partir de la confrontación sobre la totalidad de la muerte. Preguntas a los padres, comentarios en su entorno, aparición posible de mecanismos de defensa.

#### 4. ¿Qué pasa con el cuerpo cuando alguien muere?

**Tema.** La no funcionalidad de la muerte.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 15 a 20 minutos.

**Objetivos:**

- Incitar a la comprensión de la no funcionalidad corpórea de la muerte.
- Comprender que todos los seres vivos que mueren pierden las funciones vitales en su cuerpo.
- Reflexionar sobre los cambios que se dan en el cuerpo a nivel orgánico cuando sucede la muerte.
- Identificar información acerca de posibles culpas, temores y mitos y mentiras, sea porque es la información que se ha transferido al niño, o producto de su propia imaginación.
- Educar sobre el vocabulario propio de los rituales y ceremonias luctuosas para evitar el empleo de eufemismos y lenguaje confuso para los niños.

**Contenidos:**

Conceptos

- La muerte es total, el cuerpo deja de funcionar cuando una persona muere.

- Estar muerto significa que todo lo que hacemos y sentimos cuando estamos vivos, deja de suceder.
- Estar muerto es contrario a estar vivo.
- Cuando un ser vivo muere, su cuerpo ya no siente nada, es por eso que existen procedimientos que se realizan para darle un lugar a ese cuerpo físico. Estos procedimientos se llaman entierro y cremación.

#### Procedimientos

- Trabajo introspectivo sobre las funciones biológicas de los seres vivos, lo que les hace estar vivos.
- Trabajo reflexivo sobre lo que ocurre con las funciones biológicas cuando se está muerto.
- Dialogo con el acompañante para aclarar dudas y hace preguntas sobre la naturaleza y universalidad de la muerte.
- Orientación sobre el proceso o tratamiento que se da al cuerpo cuando un ser vivo muere y su cuerpo ya no siente.

#### Actitudes

- Interés por la interpretación del niño sobre la muerte.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión del trabajo reflexivo del niño sobre los procesos que se realizan con el cuerpo de un ser que ha muerto.
- Gestión de la expresión emocional en torno a la muerte y la confrontación del niño sobre su propia muerte y la muerte de otros seres queridos.

#### **Organización y desarrollo:**

1. Se preparan una serie de imágenes que ilustren los siguientes conceptos:
  - Ataúd o féretro.
  - Velorio.
  - Funeraria.
  - Funeral.
  - Entierro.
  - Cremación.



- Urna.
  - Cementerio o panteón.
  - Cadáver.
2. Este glosario puede ser modificado o enriquecido de acuerdo a las características del caso.
  3. Se agrega, además, un par de cuadros o tarjetas en blanco para que funcionen como espacio de expresión para el niño.
  4. La dinámica de la actividad puede cambiar de acuerdo al contexto, pero una sugerencia puede ser la siguiente:
    - Coloque las imágenes cara arriba y pida al niño que las observe con atención.
    - Indique que cuando él se sienta listo, elija una que cree conocer de qué se trata y la explique, que elabore el concepto o al menos lo mencione.
    - Puede preguntarle cómo se siente o qué emoción le evoca cada una de las imágenes o si existe algún recuerdo que asocie a la imagen.
    - Una vez que el niño concluya con las imágenes que identifica, proceda a la explicación de aquellas imágenes que no logró identificar o elaborar, siempre empleando los términos correctos sin eufemismos.
    - Si el caso lo amerita, es probable que surjan algunas otras palabras más abstractas como: suicidio, homicidio, duelo, etc. Estos conceptos pueden ser incluidos con acciones simples como escribir la palabra en una hoja y preguntar al niño si conoce el significado.
    - Se recomienda invitar al niño a expresar sus emociones, preguntas y temores en torno a cada concepto para identificar la necesidad de realizar correcciones en la información.
    - Las tarjetas o espacios en blanco funcionan para que el niño escriba o dibuje algún concepto que no ha sido incluido pero que desea conocer o bien, que reproduzca el que más le haya llamado la atención o que haya generado alguna asociación a alguna experiencia en la vida del niño.

#### **Evaluación:**

- Se analizarán las ideas que tiene el niño sobre cada uno de los conceptos que se encuentran en el glosario propuesto en la actividad.

- Se reflexionará sobre las ideas transmitidas de otras personas hacia el niño, con respecto a la muerte como fenómeno.
- Se obtendrá información sobre ideas con posibilidad de representar un riesgo para el niño por su potencial de convertirse en miedos o revertir en sentimientos poco constructivos para el niño.
- Se monitorearán las reacciones del niño a partir de la confrontación sobre la totalidad de la muerte. Preguntas a los padres, comentarios en su entorno, aparición posible de mecanismos de defensa.

## 5. ¿Por qué un ser vivo muere?

**Tema.** El concepto de causalidad de la muerte.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 15 a 20 minutos.

**Objetivos:**

- Incitar a la comprensión del concepto de causalidad de la muerte.
- Comprender que cuando una muerte sucede, hay un motivo o razón que la provoca y podemos aprender sobre estas causas.
- Reflexionar sobre los eventos que pueden ser prevenidos y aquellos que no, que se dan de forma repentina.
- Identificar información acerca de posibles culpas, temores y mitos y mentiras, sea porque es la información que se ha transferido al niño, o producto de su propia imaginación.

**Contenidos:**

Conceptos

- Toda muerte tiene un porqué que nada tiene que ver con nuestros deseos.
- Nuestros pensamientos no pueden provocar la muerte de un ser vivo.
- Cuando un ser vivo muere, hay situaciones que ocurren en su cuerpo y que provocan su muerte.
- No importa el tipo de muerte, siempre hay una causa relacionada con el funcionamiento del cuerpo o la afectación de éste, que provoca que deje de funcionar.

Procedimientos

- Trabajo introspectivo sobre las funciones biológicas de los seres vivos, lo que les hace estar vivos.
- Trabajo reflexivo sobre lo que ocurre con las funciones biológicas cuando se está muerto.
- Dialogo con el acompañante para aclarar dudas y hacer preguntas sobre la naturaleza y universalidad de la muerte.
- Orientación sobre las situaciones que se pueden prevenir y las que no y por las cuales un ser vivo puede morir.

#### Actitudes

- Interés por la interpretación del niño sobre la muerte.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión del trabajo reflexivo del niño sobre las situaciones en las que podemos cuidar nuestro cuerpo y aquellas que no dependen de nosotros.
- Gestión de la expresión emocional en torno a la muerte y la confrontación del niño sobre su propia muerte y la muerte de otros seres queridos.

#### Organización y desarrollo:

1. Se preparan dos grupos de tarjetas para jugar al memorama.
2. El primer grupo se compone de algunos nombres de partes y órganos internos de cuerpo humano, por ejemplo: corazón, pulmones, etc. En el segundo grupo se incluyen las funciones que ayudan a cumplir estos órganos, por ejemplo: late y bombea la sangre, respira, etc.
3. Se preparan al menos diez tarjetas de cada grupo.
4. Se colocan todas de cada abajo y se revuelven, el juego consiste en encontrar el par de cada una en correlación a su función.
5. Cada vez que un par sea encontrado, el jugador que ganó el par, puede duplicar sus puntos si menciona:
  - a. Una situación que puede prevenir la falla del órgano vital para que nos conservemos sanos.
  - b. Una situación que no esté en nuestras manos controlar y por la cual este órgano o parte del cuerpo podría fallar, afectando nuestra salud.
6. Una vez que se han encontrado todos los pares, se pasará a la reflexión sobre las situaciones mencionadas como prevenible y las que no se pueden controlar.

Preguntaremos al niño cómo se siente con respecto a que hay situaciones que, aunque quisiéramos evitar no es posible. También podemos preguntar sobre los programas que observa en la televisión y si ha visto morir a algún personaje, podemos preguntarle qué piensa al respecto y si cree que era una situación prevenible. Podemos también orientar al niño a que piense sobre las situaciones de fantasía que ve en estos programas e invitarlo a reflexionar al respecto. Por ejemplo: ¿qué opinas de que al coyote calamidad lo aplaste una gran roca y quede como una tortilla en el piso y después se infle?, ¿crees que eso pasa con las personas en la vida real? De esta manera estaremos invitando al niño al diálogo y la reflexión.

**Evaluación:**

- Se analizarán las ideas que tiene el niño sobre las situaciones que pueden causar una muerte.
- Se reflexionará sobre las ideas transmitidas de otras personas hacia el niño, con respecto a la muerte como fenómeno.
- Se obtendrá información sobre ideas con posibilidad de representar un riesgo para el niño por su potencial de convertirse en miedos o revertir en sentimientos poco constructivos para el niño.
- Se monitorearán las reacciones del niño a partir de la confrontación sobre la totalidad de la muerte. Preguntas a los padres, comentarios en su entorno, aparición posible de mecanismos de defensa.

## 6. Alguien especial para mí murió, porque...

**Tema.** El concepto de causalidad de la muerte.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 15 a 20 minutos.

**Objetivos:**

- Incitar a la comprensión del concepto de causalidad de la muerte.
- Comprender que cuando una muerte sucede, hay un motivo o razón que la provoca y podemos aprender sobre estas causas.
- Reflexionar sobre los eventos que pueden ser prevenidos y aquellos que no, que se dan de forma repentina.

- Identificar información acerca de posibles culpas, temores y mitos y mentiras, sea porque es la información que se ha transferido al niño, o producto de su propia imaginación.
- Ofrecer al niño la oportunidad de colocar sus propias experiencias en un entorno seguro hacia la comprensión y reflexión sobre sus pérdidas e identificar posibles culpas o sufrimiento psicológico innecesario.

### **Bibliografía:**

1. "When someone very special died", de Marge Heegard

### **Contenidos:**

#### Conceptos

- Toda muerte tiene un porqué que nada tiene que ver con nuestros deseos.
- Nuestros pensamientos no pueden provocar la muerte de un ser vivo.
- Cuando un ser vivo muere, hay situaciones que ocurren en su cuerpo y que provocan su muerte.
- No importa el tipo de muerte, siempre hay una causa relacionada con el funcionamiento del cuerpo o la afectación de éste, que provoca que deje de funcionar.

#### Procedimientos

- Trabajo introspectivo sobre las funciones biológicas de los seres vivos, lo que les hace estar vivos.
- Trabajo reflexivo sobre lo que ocurre con las funciones biológicas cuando se está muerto.
- Dialogo con el acompañante para aclarar dudas y hace preguntas sobre la naturaleza y universalidad de la muerte.
- Orientación sobre las situaciones que se pueden prevenir y las que no y por las cuales un ser vivo puede morir.

#### Actitudes

- Interés por la interpretación del niño sobre la muerte.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.

- Gestión del trabajo reflexivo del niño sobre las situaciones en las que podemos cuidar nuestro cuerpo y aquellas que no dependen de nosotros.
- Gestión de la expresión emocional en torno a la muerte y la confrontación del niño sobre su propia muerte y la muerte de otros seres queridos.

#### **Organización y desarrollo:**

1. En una hoja para dibujar, se escribe la siguiente leyenda “Una persona especial para mí, murió porque...” y se permite al niño que exprese en un dibujo la causa de muerte de la persona que eligió para hablar.
2. Una vez realizado el dibujo, se preguntará al niño: ¿quieres contarme la historia de tu dibujo?, ¿de quién se trata? ¿murió hace mucho o poco tiempo?, ¿hay algo que te preocupe sobre cómo sucedió su muerte?
3. Se invitará al niño a la reflexión mientras se recupera información sobre su interpretación con respecto a las causas de muerte de su ser querido.

#### **Evaluación:**

- Se analizarán las ideas que tiene el niño sobre las situaciones que pueden causar una muerte.
- Se reflexionará sobre las ideas transmitidas de otras personas hacia el niño, con respecto a la muerte como fenómeno.
- Se obtendrá información sobre ideas con posibilidad de representar un riesgo para el niño por su potencial de convertirse en miedos o revertir en sentimientos poco constructivos para el niño.
- Se monitorearán las reacciones del niño a partir de la confrontación sobre las situaciones que son causa de muerte. Preguntas a los padres, comentarios en su entorno, aparición posible de mecanismos de defensa.

### **7. ¿A dónde vamos cuando morimos?**

**Tema.** El concepto de continuación no-corpórea de la muerte.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 30 minutos.

#### **Objetivos:**

- Incitar a la reflexión sobre el concepto de continuación no corpórea de la muerte.

- Identificar la interpretación que el niño hace sobre lo que sigue para las personas después de morir.
- Identificar información acerca de posibles hechos que preocupen al niño sobre la posibilidad de la existencia de un cielo, Dios y todo lo que compone un mundo espiritual existente después de la muerte, sea porque es la información que se ha transferido al niño, o producto de su propia imaginación.

### **Contenidos:**

#### Conceptos

- El subconcepto de continuación no-corpórea permite considerar la existencia de un “más allá”, un mundo espiritual que se ajusta a las creencias religiosas de cada niño.
- Los niños llegan a tener interpretaciones interesantes y llenas de filosofía con respecto a lo que, a su parecer, sucede después de la muerte.

#### Procedimientos

- Trabajo introspectivo sobre lo que los niños piensan de conceptos como el cielo, Dios, los ángeles, etc.
- Trabajo reflexivo sobre las cosas que le consuelan ante la pérdida de un ser querido.
- Diálogo con el acompañante para intercambiar ideas y teorías, y que tanto niño como su acompañante exploren sus creencias sobre lo que sucede después de la muerte.

#### Actitudes

- Interés por la interpretación del niño sobre la muerte y la posibilidad de la existencia de un “más allá”.
- Aceptación incondicional sobre sus teorías, preguntas y temores.
- Gestión del trabajo reflexivo del niño sobre las características que tal vez tiene el cielo, sobre sus emociones con respecto a Dios y qué factores le dan consuelo y cuáles no.
- Gestión de la expresión emocional en torno a las acciones e intervenciones de seres superiores en la muerte de los seres vivos.

## **Organización y desarrollo:**

1. Esta actividad se puede iniciar haciendo una serie de preguntas que inviten a la reflexión.  
Por ejemplo: ¿A dónde vamos cuando morimos?, ¿cómo es el cielo?, ¿quiénes están en el cielo?, ¿los animales van al cielo?, ¿es el mismo de lo humanos o es diferente?, ¿hay algún otro lado a donde podemos ir cuando morimos y que sea diferente del cielo?
2. Se dará la opción al niño de trabajar con el material de arte con el que se sienta más cómodo. Puede ser masa para moldear, plastilina, pinturas de acuarela, pasteles, etc.
3. Se le pedirá que realice un cuadro representando dos escenarios: la tierra y un escenario alternativo a donde cree que vamos cuando morimos. Es importante permitir antes que el niño explore en su interior lo que él cree, antes de sugerirle la idea del cielo.
4. Se le permite al niño que trabaje unos minutos en su cuadro de arte.
5. Se asigna un tiempo para compartir e intercambiar teorías, si se identifican dificultades en el niño para expresarse, se le pueden hacer preguntas como, por ejemplo: ¿me cuentas una historia de lo que hay en tu cuadro?, ¿alguien que conociste está ahí?, ¿qué otras cosas hay en tu cuadro?
6. Esta actividad permite trabajar los otros cuatro subconceptos de la muerte, un ejemplo para hacerlo podría ser el siguiente:
  - a. Universalidad: ¿qué otros seres están en el cielo/lugar que representaste?, ¿sólo los seres humanos pueden estar ahí?, ¿los demás seres que mueren que no aparecen en tu cuadro, a dónde irán?
  - b. Irreversibilidad: ¿las personas/animales/ambos en tu cuadro, están vivos o muertos?, ¿pueden volver a estar en la tierra con nosotros?, ¿por qué?
  - c. No-funcionalidad: esas personas ahí, ¿qué hacen?, ¿comen?, ¿cómo se sienten?, ¿se enferman?
  - d. Causalidad: ¿cómo llegaron ahí esas personas/animales?, ¿qué les pasó?

## **Evaluación:**

- Se analizarán las ideas que tiene el niño sobre la existencia de una continuidad no-corpórea tras la muerte de un ser vivo.



- Se reflexionará sobre las ideas transmitidas de otras personas hacia el niño, cuáles han sido las bases de origen religioso que se han involucrado y de qué manera han sido incorporadas por el niño en su conceptualización de la muerte.
- Se obtendrá información sobre ideas con posibilidad de representar un riesgo para el niño por su potencial de convertirse en miedos o revertir en sentimientos poco constructivos para el niño.
- Se evaluará la comprensión de los otros cuatro subconceptos de la muerte y cómo los integra ante la posibilidad de una continuación posterior a la muerte y si éstos se mantienen aún con la idea de la existencia de una continuación.
- Se monitorearán las reacciones del niño a partir de la confrontación sobre la continuidad no-corpórea ante la muerte. Preguntas a los padres, comentarios en su entorno, aparición posible de mecanismos de defensa.

### **Actividades de enfoque para las tareas de duelo ante la muerte y la pérdida**

#### **8. Alguien que amo murió.**

**Tema:** Aceptar la realidad de la pérdida

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 15 a 20 minutos.

**Objetivos:**

- Incitar al niño a compartir su experiencia desde una perspectiva realista.
- Ayudar al niño a hacer contacto con la realidad de su pérdida.
- Reflexionar sobre la pérdida simbólica por la que atraviesa el niño, adicional a la pérdida física.

**Bibliografía:**

1. "When someone very special dies" de Marge Heegard

**Contenidos:**

Conceptos

- Cuando un ser querido muere, una de las primeras tareas es integrar la idea de que él o ella están en verdad muertos.

- La realidad de la pérdida significa que no se volverá a ver a quien ha muerto.
- La negación y otros mecanismos de defensa suelen activarse cuando la realidad de la pérdida no está aceptada.

#### Procedimientos

- Trabajo introspectivo sobre quién ha muerto y qué es lo que el niño ha perdido junto con la muerte física, es decir, la pérdida simbólica.
- Trabajo reflexivo sobre lo que el niño siente al hacer contacto con su pérdida y el dolor que le produce.
- Dialogo con el acompañante que permita la depuración emocional en torno a la muerte.
- Orientación sobre los sentimientos y las situaciones que son normales durante el periodo de duelo.

#### Actitudes

- Interés por las emociones y sentimientos del niño.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la depuración emocional en torno a la pérdida.
- Actitud paciente, empática y respetuosa hacia y por el niño y su propia vivencia.

#### **Organización y desarrollo:**

1. En una hoja para dibujar, marquilla o lienzo escriba la siguiente leyenda “alguien que quiero murió, esta persona era mí\_\_\_\_\_ y era importante \_\_\_\_\_ para mí \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_”.

Seguido de un espacio para que el niño realice un dibujo libre de la persona que ha muerto.

2. Después de brindar suficiente tiempo para el trabajo de arte, se ofrece un tiempo para compartir el dibujo. El educador puede guiar este tiempo realizando preguntas simples como las que se presentan a continuación:
  - a. ¿Quién era la persona que dibujaste?

- b. ¿Qué le ha pasado? Si no están claras las ideas del niño, se puede complementar con otra pregunta como ¿está ahora vivo o muerto?
  - c. ¿Quieres contarme cómo te sientes ahora?
  - d. ¿Tienes alguna pregunta sobre su muerte?
3. Si la sesión es en grupo, se puede brindar tiempo para que todos compartan y después exhortar a los niños a dedicarse algunas palabras de aliento a sí mismos y a los demás.
4. La actividad puede terminar con una reflexión por parte del educador donde hable de expresar las emociones de manera sana, se puede averiguar qué idea tienen los niños sobre el acto de llorar y la tristeza. Otra emoción sobre la que se puede reflexionar es sobre el enojo.
5. Si la sesión es grupal, se puede exhortar también a formar comunidad mediante la identificación de la situación con lo que los demás están pasando y dejar en claro que no están solos y al menos en el grupo hay otros niños que sienten algo similar en ese momento y que pueden apoyarse como una especie de familia.

**Evaluación:**

- Se monitorearán las manifestaciones emocionales del niño más comunes ante la pérdida: la tristeza y el enojo.
- Se obtendrá información sobre la aceptación de contactar con el dolor y el echar de menos a la persona que ha muerto.
- Se volverá a hacer esta actividad más adelante si existe alguna de las siguientes situaciones:
  - o La edad del niño impide la conceptualización total del tiempo y este hecho dificulta la comprensión de la pérdida como algo definitivo.
  - o Cuando se activen mecanismos de defensa cuya permanencia dificulte el desarrollo de un duelo sano en el niño y sea necesario asegurar que acepta la realidad de la muerte.

## 9. Me han dicho “para siempre”.

**Tema:** Aceptar la realidad de la pérdida

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 30 minutos.

**Objetivos:**

- Incitar al niño a compartir su experiencia desde una perspectiva realista.
- Ayudar al niño a hacer contacto con la realidad de su pérdida.
- Reflexionar sobre la pérdida simbólica por la que atraviesa el niño, adicional a la pérdida física.
- Aterrizar en el niño el subconcepto de irreversibilidad y temporalidad en su propia pérdida.

### **Bibliografía:**

1. "Para siempre" de Lüftner y Gehrmann.

### **Contenidos:**

#### Conceptos

- Cuando un ser querido muere, una de las primeras tareas es integrar la idea de que él o ella están en verdad muertos.
- La realidad de la pérdida significa que no se volverá a ver a quien ha muerto.
- La negación y otros mecanismos de defensa suelen activarse cuando la realidad de la pérdida no está aceptada.
- La conceptualización del tiempo es una adquisición que se desarrolla en el niño hasta cierta edad, por lo que niños más pequeños que no tienen claro aún es el concepto de tiempo adquirido. En consecuencia, puede tener dificultades para entender lo que significa que la persona muerta lo esté *para siempre*.

#### Procedimientos

- Ejercicios de temporalidad para auxiliar al niño en la comprensión de la realidad e irreversibilidad de la muerte.
- Trabajo introspectivo sobre quién ha muerto y qué es lo que el niño ha perdido *para siempre* y qué es lo que puede conservar, también *para siempre*.
- Trabajo reflexivo sobre lo que el niño siente al hacer contacto con su pérdida y el dolor que le produce el entendimiento de palabras como siempre y nunca o jamás.
- Dialogo con el acompañante que permita la depuración emocional en torno a la irreversibilidad de la muerte.

- Orientación sobre los sentimientos y las situaciones que son normales durante el periodo de duelo.

#### Actitudes

- Interés por las emociones y sentimientos del niño.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la depuración emocional en torno a la pérdida.
- Actitud paciente, empática y respetuosa hacia y por el niño y su propia vivencia.

#### Organización y desarrollo:

1. Se empezará realizando la lectura del cuento titulado Para siempre y posteriormente se hará una lluvia de ideas de las cosas o situaciones presentes en la vida cotidiana que el o los niños relacionen con el concepto de temporalidad *siempre y nunca*.
2. Algunos ejercicios para ayudar en la comprensión de estos conceptos son:
  - a. Cuando decimos *siempre*, significa todos los días. Por ejemplo, decir que comemos siempre, significa que comemos todos los días.
  - b. Cuando decimos *nunca*, nos referimos a cosas o situaciones que no pasarán ahora que estamos pequeños, o mañana, o en nuestro próximo cumpleaños, o en la próxima navidad, es decir ya no pasará. Por ejemplo, nosotros nunca volveremos a ser bebés, ni mañana, ni la próxima semana, ni la próxima navidad, ni el próximo cumpleaños.
3. Se puede continuar con la reflexión, diciendo una serie de formulaciones siguiendo el modelo siguiente:
  - a. **Nunca** vamos a volver a ver a \_\_\_\_\_.  
Pero **siempre** vamos a \_\_\_\_\_. (recordarlo, pensar en él, tenerlo en nuestro corazón, etc.)
4. Todas las formulaciones pueden ser anotadas en una hoja de papel a la que el niño puede recurrir cuando lo necesite.
5. Se continúa la actividad con una segunda ilustración donde el educador escribirá la frase siguiente: "Cuando mi \_\_\_\_\_ murió, tuvimos un evento especial, su alma-espíritu-esencia se separó de su cuerpo y entonces nos despedimos de él en una reunión con familia y amigos. A veces el cuerpo de las personas que mueren son enterradas o a veces se les hace otra cosa llamada

incinerar o cremar. Nunca lo volveré a ver pero siempre lo voy a recordar. Este dibujo es un recuerdo de ese evento especial llamado funeral...”

6. Cuando haya concluido el dibujo, se brinda al niño la opción de llevarlo consigo y que pueda verlo todas las veces que quiera recordar el significado de *siempre* y *nunca*.

**Evaluación:**

- Se monitorearán las manifestaciones emocionales del niño más comunes ante la pérdida: la tristeza y el enojo.
- Se obtendrá información sobre la aceptación de contactar con el dolor y el echar de menos a la persona que ha muerto.
- Se realizará seguimiento sobre la recurrencia del niño sobre la necesidad de aclarar preguntas sobre la temporalidad de la muerte.

## 10. Mi familia ha cambiado.

**Tema:** Aceptar la realidad de la pérdida

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 15 a 20 minutos.

**Objetivos:**

- Incitar al niño a compartir su experiencia desde una perspectiva realista.
- Ayudar al niño a hacer contacto con la realidad de su pérdida.
- Reflexionar sobre la pérdida simbólica por la que atraviesa el niño, adicional a la pérdida física.

**Contenidos:**

Conceptos

- Cuando un ser querido muere, una de las primeras tareas es integrar la idea de que él o ella están en verdad muertos.
- La realidad de la pérdida significa que no se volverá a ver a quien ha muerto.
- La negación y otros mecanismos de defensa suelen activarse cuando la realidad de la pérdida no está aceptada.

Procedimientos

- Trabajo introspectivo sobre quién ha muerto y qué es lo que el niño ha perdido junto con la muerte física, es decir, la pérdida simbólica.
- Trabajo reflexivo sobre lo que el niño siente al hacer contacto con su pérdida y el dolor que le produce.
- Reflexión sobre los cambios que siguen a la muerte de un ser querido.
- Dialogo con el acompañante que permita la depuración emocional en torno a la muerte.
- Orientación sobre los sentimientos y las situaciones que son normales durante el periodo de duelo.

#### Actitudes

- Interés por las emociones y sentimientos del niño.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la depuración emocional en torno a la pérdida.
- Actitud paciente, empática y respetuosa hacia y por el niño y su propia vivencia.

#### Organización y desarrollo:

1. Se comienza la actividad proporcionando al niño la posibilidad de jugar con títeres que representan a los diferentes roles en una familia y se le pide que elija aquellos con los que identifica a su propia familia.
2. Una variante en la actividad es que él o ella pueda elaborar sus propios títeres con diferentes materiales.
3. Se le orienta hacia el juego semi dirigido con la intervención de títeres.
4. Si el niño no representa su realidad actual, es decir refleja la presencia de su ser querido aún como una persona viva, se le permite que continúe con el juego tal cual él o ella lo ha decidido. Es importante no contrariar la representación que el niño está realizando de su familia dentro del juego.
5. Una vez que se termina el tiempo para el juego con títeres, se le entrega una hoja o marquilla y lápices de colores y se le da la siguiente instrucción: ¿puedes dibujar cómo ha cambiado tu familia recientemente?, ¿ha cambiado algo con alguna situación que antes no tenían?

#### Evaluación:

- Se monitorearán las manifestaciones emocionales del niño más comunes ante la pérdida: la tristeza y el enojo.
- Se obtendrá información sobre la aceptación de la pérdida comparando la representación que hace de su realidad actual con la situación anterior o la realidad deseada, posiblemente manifestada por medio del juego.
- Se volverá a hacer esta actividad más adelante si existe alguna de las siguientes situaciones:
  - o La edad del niño impide la conceptualización total del tiempo y este hecho dificulta la comprensión de la pérdida como algo definitivo.
  - o Cuando se activen mecanismos de defensa cuya permanencia dificulte el desarrollo de un duelo sano en el niño y sea necesario asegurar que acepta la realidad de la muerte.

## 11. Anatomía de las emociones.

**Tema:** Alfabetización emocional enfocada en el duelo.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 15 a 20 minutos.

**Objetivos:**

- Ayudar al niño a identificar las emociones que se han desencadenado a partir de la muerte de un ser querido.
- Incitar al niño a compartir sus emociones en torno a la pérdida.
- Reflexionar sobre las formas en que el niño está manifestando sus emociones, reorientando aquellas que no sean constructivas o nutricias para el niño y su entorno.

**Bibliografía:**

1. "La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil" de Barudy y Dantagman.
2. "When someone very special dies" de Marge Heegaard.

**Contenidos:**

Conceptos

- Cuando un ser querido muere, el dolor que se desencadena viene acompañado de diversas emociones que se viven con mucha intensidad.



- Estas emociones suelen pertenecer al grupo de las que se desean menos: la tristeza y el enojo, con todas sus manifestaciones, forman parte de este grupo.
- La identificación de las emociones que se detonan con el duelo, en conjunto con sus manifestaciones y la capacidad de orientarlas hacia un trabajo de duelo sano, sin evadirlas.
- El llanto es una manifestación que suele reprimirse, es sano que los niños comprendan que llorar no es malo y por el contrario, en estos casos es sanador.

#### Procedimientos

- Trabajo introspectivo sobre las emociones que está sintiendo el niño.
- Trabajo reflexivo sobre las maneras en que el niño está manifestando sus emociones.
- Reflexión sobre la importancia de vivir las emociones y poder expresarlas.
- Dialogo con el acompañante que permita la depuración emocional en torno a la muerte.
- Orientación sobre los sentimientos y las situaciones que son normales durante el periodo de duelo.

#### Actitudes

- Interés por las emociones y sentimientos del niño.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la depuración emocional en torno a la pérdida.
- Actitud paciente, empática y respetuosa hacia y por el niño y su propia vivencia.

#### **Organización y desarrollo:**

1. En una lámina de papel del tamaño del niño, se le pide que se acueste y se pinta su silueta como tiza de un color neutral.
2. Una vez que está hecha su silueta, se le entregan tizas de otros colores al niño para que elija un color para cada una de las emociones básicas:
  - Alegría, cólera, tristeza, miedo y disgusto.

3. Después se hace el recorrido emoción por emoción. El educador puede ayudarlo haciendo preguntas como: piensa en la tristeza, ¿en qué parte del cuerpo la sientes? Pinta esa parte con el color que elegiste para la tristeza.
4. Una vez que el niño ha completado el mapa de las emociones en su cuerpo, se procede a la reflexión. Por ejemplo: Veo que coloreaste el enojo en tus manos, ¿significa eso que demuestras tu enojo haciendo algo con ellas?, ¿qué haces? Si el niño identifica que suele golpear cuando se encuentra enojado, pueden generarse ideas para manifestar el enojo con sus manos sin necesidad de golpear, moldear barro por ejemplo.
5. Para finalizar la actividad se puede reflexionar sobre el mapa y darle un lugar a cada emoción hablando de sus polaridades, es importante que la tristeza, el enojo y el miedo tengan un trato igualitario en la reflexión. También es recomendable hablar de manifestaciones como el llanto y explorar las ideas del niño en torno a éste.

**Evaluación:**

- Se monitorearán las manifestaciones emocionales del niño más comunes ante la pérdida: la tristeza, el enojo y el miedo.
- Se obtendrá información sobre la vivencia del niño en torno al dolor y las actitudes que abundan en su entorno para detectar posibles inhibiciones del llanto o las expresiones del miedo por parte de los adultos que están en su contexto.
- Se dará seguimiento a posibles manifestaciones que ocurren cuando se desbloquea alguna emoción que estaba congelada.

## 12. Máscaras emocionales.

**Tema:** Alfabetización emocional enfocada en el duelo.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 15 a 20 minutos.

**Objetivos:**

- Ayudar al niño a identificar las emociones que se han desencadenado a partir de la muerte de un ser querido.
- Incitar al niño a compartir sus emociones en torno a la pérdida.

- Reflexionar sobre las formas en que el niño está manifestando sus emociones, reorientando aquellas que no sean constructivas o nutricias para el niño y su entorno.
- Ayudar al niño a localizar emociones congeladas o manifestadas como una emoción diferente de manera inconsciente.

### **Bibliografía:**

1. "When someone very special dies" de Marge Heegaard.

### **Contenidos:**

#### Conceptos

- Cuando un ser querido muere, el dolor que se desencadena viene acompañado de diversas emociones que se viven con mucha intensidad.
- Estas emociones suelen pertenecer al grupo de las que se desean menos: la tristeza y el enojo, con todas sus manifestaciones, forman parte de este grupo.
- La identificación de las emociones que se detonan con el duelo, en conjunto con sus manifestaciones y la capacidad de orientarlas hacia un trabajo de duelo sano, sin evadirlas.
- Algunas manifestaciones emocionales pueden ser confusas tanto para el niño como para su entorno. Es común que el niño que siente tristeza lo manifieste en acciones que aparenten enojo, etc.

#### Procedimientos

- Trabajo introspectivo sobre las emociones que está sintiendo el niño.
- Trabajo reflexivo sobre las maneras en que el niño está manifestando sus emociones.
- Reflexión sobre la importancia de vivir las emociones y poder expresarlas.
- Diálogo con el acompañante que permita la depuración emocional en torno a la muerte.
- Orientación sobre los sentimientos y las situaciones que son normales durante el periodo de duelo.

#### Actitudes

- Interés por las emociones y sentimientos del niño.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la depuración emocional en torno a la pérdida.
- Actitud paciente, empática y respetuosa hacia y por el niño y su propia vivencia.

### **Organización y desarrollo:**

1. En papel cartulina se hace un círculo del tamaño del rostro del niño donde se le pide que decore con diferentes materiales de acuerdo a las emociones que cree sentir ante la de su ser querido. Puede representar las emociones y sentimientos que él quiera.
2. Una vez que termina su máscara se empieza el juego, el educador también puede hacerse una máscara para participar en el juego al nivel del niño.
3. La instrucción del juego es que vamos a jugar a ser una especie de títeres vivientes donde podemos platicar y entrevistarnos libremente. Entonces se le guía al niño para que hable de él mismo:
  - a. ¿Cómo te llamas en este momento?
  - b. ¿Qué edad tienes?
  - c. Cuéntame la historia de tu máscara, ¿Cómo se siente hoy?
  - d. ¿Se encuentra triste hoy? ¿las demás personas sabemos que está triste? ¿cómo podemos saberlo?
  - e. ¿Cuándo está enojado quiere también un abrazo? ¿mamá lo sabe?
4. La finalidad de la actividad es conocer el interior emocional del niño y ayudarlo a reconocer que sus emociones son válidas pero que los demás necesitamos saber cómo se encuentra para ayudarlo adecuadamente.

### **Evaluación:**

- Se monitorearán las manifestaciones emocionales del niño más comunes ante la pérdida: la tristeza, el enojo y el miedo.
- Se obtendrá información sobre la vivencia del niño en torno al dolor y las actitudes que abundan en su entorno para detectar posibles inhibiciones del llanto o las expresiones del miedo por parte de los adultos que están en su contexto.
- Se dará seguimiento a posibles manifestaciones que ocurren cuando se desbloquea alguna emoción que estaba congelada.

### 13. Máscaras emocionales (segunda parte).

**Tema:** Alfabetización emocional enfocada en el duelo.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 15 a 20 minutos.

**Objetivos:**

- Ayudar al niño a identificar las emociones que se han desencadenado a partir de la muerte de un ser querido.
- Incitar al niño a compartir sus emociones en torno a la pérdida.
- Reflexionar sobre las formas en que el niño está manifestando sus emociones, reorientando aquellas que no sean constructivas o nutricias para el niño y su entorno.
- Ayudar al niño a localizar emociones congeladas o manifestadas como una emoción diferente de manera inconsciente.

**Bibliografía:**

1. "When someone very special dies" de Marge Heegaard.

**Contenidos:**

Conceptos

- Cuando un ser querido muere, el dolor que se desencadena viene acompañado de diversas emociones que se viven con mucha intensidad.
- Estas emociones suelen pertenecer al grupo de las que se desean menos: la tristeza y el enojo, con todas sus manifestaciones, forman parte de este grupo.
- La identificación de las emociones que se detonan con el duelo, en conjunto con sus manifestaciones y la capacidad de orientarlas hacia un trabajo de duelo sano, sin evadirlas.
- Algunas manifestaciones emocionales pueden ser confusas tanto para el niño como para su entorno. Es común que el niño que siente tristeza lo manifieste en acciones que aparenten enojo, etc.

Procedimientos

- Trabajo introspectivo sobre las emociones que está sintiendo el niño.
- Trabajo reflexivo sobre las maneras en que el niño está manifestando sus emociones.
- Reflexión sobre la importancia de vivir las emociones y poder expresarlas.
- Dialogo con el acompañante que permita la depuración emocional en torno a la muerte.
- Orientación sobre los sentimientos y las situaciones que son normales durante el periodo de duelo.

#### Actitudes

- Interés por las emociones y sentimientos del niño.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la depuración emocional en torno a la pérdida.
- Actitud paciente, empática y respetuosa hacia y por el niño y su propia vivencia.

#### Organización y desarrollo:

1. Esta actividad retoma las ideas de Marge Heegaard en “When someone very special dies”.
2. En una hoja de papel se dibujan seis círculos distribuidos en dos líneas: tres en la línea superior y otros tres exactamente debajo de los primeros.
3. Se da la instrucción siguiente:
  - a. A veces las personas nos ponemos una especie de máscara que oculta las emociones que no nos gusta demostrar. Dibuja en la primera línea tres emociones que no te gusta que los demás vean y después en los tres círculos de abajo, dibuja la máscara emocional con la que la cubres para mostrarlas a los demás.
4. La finalidad de esta actividad es ayudar al niño a que identifique que sus emociones son naturales y aceptables pero que podría estar poniéndose máscaras que dificultan que las demás personas les ayudemos.

#### Evaluación:

- Se monitorearán las manifestaciones emocionales del niño más comunes ante la pérdida: la tristeza, el enojo y el miedo.
- Se obtendrá información sobre la vivencia del niño en torno al dolor y las actitudes que abundan en su entorno para detectar posibles inhibiciones

del llanto o las expresiones del miedo por parte de los adultos que están en su contexto.

- Se dará seguimiento a posibles manifestaciones que ocurren cuando se desbloquea alguna emoción que estaba congelada.

#### 14. Cuadrantes emocionales.

**Tema:** Alfabetización emocional enfocada en el duelo.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 15 a 20 minutos.

**Objetivos:**

- Ayudar al niño a identificar las emociones que se han desencadenado a partir de la muerte de un ser querido.
- Incitar al niño a compartir sus emociones en torno a la pérdida.
- Reflexionar sobre las formas en que el niño está manifestando sus emociones, reorientando aquellas que no sean constructivas o nutricias para el niño y su entorno.

**Contenidos:**

Conceptos

- Cuando un ser querido muere, el dolor que se desencadena viene acompañado de diversas emociones que se viven con mucha intensidad.
- Estas emociones suelen pertenecer al grupo de las que se desean menos: la tristeza y el enojo, con todas sus manifestaciones, forman parte de este grupo.
- La identificación de las emociones que se detonan con el duelo, en conjunto con sus manifestaciones y la capacidad de orientarlas hacia un trabajo de duelo sano, sin evadirlas.
- Algunas manifestaciones emocionales pueden ser confusas tanto para el niño como para su entorno. Es común que el niño que siente tristeza lo manifieste en acciones que aparenten enojo, etc.

Procedimientos

- Trabajo introspectivo sobre las emociones que está sintiendo el niño.

- Trabajo reflexivo sobre las maneras en que el niño está manifestando sus emociones.
- Reflexión sobre la importancia de vivir las emociones y poder expresarlas.
- Dialogo con el acompañante que permita la depuración emocional en torno a la muerte.
- Orientación sobre los sentimientos y las situaciones que son normales durante el periodo de duelo.

#### Actitudes

- Interés por las emociones y sentimientos del niño.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la depuración emocional en torno a la pérdida.
- Actitud paciente, empática y respetuosa hacia y por el niño y su propia vivencia.

#### **Organización y desarrollo:**

1. En una hoja de papel, se divide en cuatro espacios y cada uno se le destina una emoción de las siguientes: alegría, tristeza, enojo y miedo.
2. Se le pide al niño que dibuje o escriba con palabras las cosas o situaciones que relacione con cada emoción. El niño puede pasar un tiempo localizando en sus vivencias diferentes situaciones que le hayan dado felicidad, tristeza, enojo o miedo.
3. Una vez que ha llenado los cuatro cuadrantes, se le invita a compartirlos y a reflexionar sobre cómo se siente con lo que expresó y si tiene preguntas o si existe un desequilibrio en el contenido de los cuadrantes.
4. Se ayudará al niño a focalizar los cuadrantes que le ha costado llenar tanto como aquellos que contengan mucha más información pues es probable que el niño esté muy enfocado en una sola emoción, descuidando la existencia de las demás.

#### **Evaluación:**

- Se monitorearán las manifestaciones emocionales del niño más comunes para conocer si el niño focaliza su vida con mayor acentuación hacia alguna emoción específica.
- Se obtendrá información sobre la vivencia del niño en torno al miedo, la tristeza, el enojo y las cosas que le hacen feliz.



- Se dará seguimiento a posibles manifestaciones que ocurren cuando se desbloquea alguna emoción que estaba congelada.

## 15. El monstruo del miedo.

**Tema:** Alfabetización emocional enfocada en el duelo.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 15 a 20 minutos.

**Objetivos:**

- Ayudar al niño a identificar las emociones que se han desencadenado a partir de la muerte de un ser querido.
- Incitar al niño a compartir sus emociones en torno a la pérdida.
- Reflexionar sobre las formas en que el niño está manifestando sus emociones, reorientando aquellas que no sean constructivas o nutricias para el niño y su entorno.

**Contenidos:**

Conceptos

- Cuando un ser querido muere, el dolor que se desencadena viene acompañado de diversas emociones que se viven con mucha intensidad.
- Estas emociones suelen pertenecer al grupo de las que se desean menos: la tristeza y el enojo, con todas sus manifestaciones, forman parte de este grupo.
- Otra emoción que goza de menor aceptación social y que provoca serios trastornos en la vida cotidiana del niño es el miedo.
- El miedo es una emoción difícil de trabajar para el niño, porque le cuesta hacer contacto con lo que se lo produce, pero las manifestaciones de ésta suelen ser muy evidentes e incómodas para el niño y su entorno.
- El primer paso para terminar con el miedo es definirlo, darle una forma, un sentido, una causa y entonces trabajarlo.

Procedimientos

- Trabajo introspectivo sobre las emociones que está sintiendo el niño.

- Trabajo reflexivo sobre el origen de los miedos del niño y sus características: qué forma tiene, qué poderes, qué facultades, etc.
- Reflexión sobre la importancia de vivir las emociones y poder expresarlas.
- Dialogo con el acompañante que permita la depuración emocional en torno a la muerte.
- Orientación sobre los sentimientos y las situaciones que son normales durante el periodo de duelo.

#### Actitudes

- Interés por las emociones y sentimientos del niño.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la depuración emocional en torno a la pérdida.
- Actitud paciente, empática y respetuosa hacia y por el niño y su propia vivencia.

#### Organización y desarrollo:

1. Se provee al niño de material para moldear, que puede ser plastilina, masa *play doh* o barro.
2. Se le orientará para construir una escultura al monstruo que representa su miedo. Esta actividad también funciona para trabajar otra emoción: el enojo y la tristeza.
3. Se le incita a pensar en el proceso:
  - a. ¿De qué color es?
  - b. ¿Qué accesorios o ropas lleva puestos?
  - c. ¿Qué poderes tiene?, ¿son súper poderes?
  - d. ¿De qué cosas habla?, ¿qué cosas nos puede decir de su vida?
4. Cuando el niño termine su monstruo lo presentará respondiendo las preguntas orientadoras que se le plantearon, su personaje tiene vida y puede hablarnos de por qué está presente.
5. El tratamiento al monstruo puede variar de acuerdo a la emoción que representa:
  - a. Miedo: debe permitirse al niño tomar una decisión sobre lo que quiere hacer con el monstruo. Si el niño no está listo para dejarlo ir, puede dársele la opción de que quede resguardado bajo el cuidado del educador. Y a partir de entonces, hacerlo presente siempre que el niño esté en sesiones de acompañamiento, hasta que esté dispuesto a hacer algo con él.

- b. Enajo: el tratamiento es similar al miedo, el niño debe tomar la decisión del momento y forma de dejarlo ir, sin presiones y con una actitud respetuosa del educador. A veces la expresión y aceptación de estar enojado, representa un trabajo interno extenuante, y así debe ser considerado, dejarlo ir formará parte de otro trabajo igualmente agotador.
  - c. Tristeza: el manejo de este monstruo es un poco distinto a los dos anteriores pues la tristeza debe gozar de aceptación y un lugar respetuoso en esta etapa de la vida. A la tristeza se le pueden dar cuidados intensivos, se le puede prestar atención, se le pueden dar mimos o lo que el niño decida que la tristeza necesita para recuperarse pronto.
6. Retomando todo lo anterior, el niño es siempre quien decide lo que hay que hacer con su monstruo, puede aplastarlo, puede romperlo, puede tirarlo a la basura, etc. El papel del educador es de contención y orientación hacia el final más sano y oportuno para el niño.

**Evaluación:**

- Se monitorearán las manifestaciones emocionales del niño más comunes ante la pérdida: la tristeza, el enajo y el miedo.
- Se obtendrá información sobre la vivencia del niño en torno al dolor y las actitudes que abundan en su entorno para detectar posibles inhibiciones del llanto o las expresiones del miedo por parte de los adultos que están en su contexto.
- Se dará seguimiento a posibles manifestaciones que ocurren cuando se desbloquea alguna emoción que estaba congelada.
- Se dará seguimiento también al destino final que el niño defina para su emoción, con una base de respeto y paciencia, es importante que la actividad tenga un cierre, sin importar el tiempo que pase entre el día de la actividad y el día en que el niño está listo para terminarla.

## 16. Carta para la persona que murió.

**Tema:** Recordar al ser querido

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 15 a 20 minutos.

**Objetivos:**

- Ayudar al niño a identificar las cosas que desea expresar a la persona que ha muerto, brindándole formas y medios diferentes para hacerlo.
- Conocer el pensamiento del niño, las ideas y cosas que extraña de la persona que ha muerto.
- Conocer el discurso que prevalecía en la comunicación del niño con su ser querido mientras éste aún vivía, con el fin de favorecer su crecimiento en el trabajo de duelo.

## **Contenidos:**

### Conceptos

- Las técnicas narrativas son una poderosa herramienta de expresión para las personas que pasan por la pena de tener que dejar ir a un ser querido que ha muerto.
- En los niños, es probable que la escritura sea aún limitada, pero brindarles la oportunidad de hacerlo, por muy breve o mucha ayuda que necesiten para lograrlo, es ocasión para conocer lo que le dirían a la persona que ha muerto y que probablemente no le dirán a nadie más.
- Las técnicas narrativas representan una forma de hacer catarsis y suelen ser un medio de consolación autónomo, donde los niños aprenden a aplicarlo como recurso de autoayuda que no necesita de la ayuda de nadie más.

### Procedimientos

- Trabajo introspectivo sobre lo que está en el pensamiento y que el niño desearía que su ser querido supiera.
- Trabajo reflexivo sobre el tipo de relación o vínculo que el niño tenía con la persona que ha muerto.
- Reflexión sobre la importancia de expresar lo que está en nuestro interior.
- Diálogo con el acompañante que permita la depuración emocional en torno a la muerte.

### Actitudes

- Interés por las emociones, sentimientos y pensamientos del niño.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la depuración emocional en torno a la pérdida.

- Actitud paciente, empática y respetuosa hacia y por el niño y su propia vivencia.

### **Organización y desarrollo:**

1. Se provee al niño de hojas para escribir y lápices de colores. Otros materiales pueden ser incluidos también como material de decoración: pegatinas, brillantinas, etc.
2. La actividad puede continuar con una fantasía guiada.
  - a. Puede pedir al niño que se visualice en un lugar de paz y tranquilidad, escuchando la música que más le guste o en contacto con las cosas y actividades que disfrutaba en compañía de la persona que ha muerto. Pídale que entre en un estado de paz mientras avanza en un lugar donde hay muchas puertas y cajones con recuerdos o cosas que le gustaría decirle a esa persona, dígame que abra las puertas o cajones que desee y empiece a llenar un canasto con las cosas que encuentre. Puede hacer esta fantasía guiada tan larga y profunda como el educador desee y el tiempo le permita. Al final, se le dirá al niño que cuando abra sus ojos, tendrá su canasto presente y podrá escribir todo lo que eligió decirle a esa persona.
3. Se debe brindar suficiente tiempo al niño para que elabore su carta.
4. Al final se le puede proveer de un globo inflado con gas helio para que el niño amarre la carta y la deje ir. Si esto es opción, hay que cuidar el peso del producto final que está elaborando el niño o adecuar el tamaño y peso para que pueda ser enviado en el globo.
5. Antes de soltar el globo, se puede reflexionar, sin influenciar, sobre el lugar a donde el niño cree que irá el globo. En realidad, no hay respuesta correcta o incorrecta, en este tipo de actividades se respetan las creencias del niño y su familia en torno a lo que ellos creen sobre la existencia de un mundo espiritual o un lugar donde las personas están cuando mueren. Si el niño no tiene idea de qué contestar y el educador no tiene seguridad sobre sus propias respuestas, la respuesta más sana puede ser aceptar que el educador tampoco lo sabe todo, pero mantener la esperanza de que el globo llegará a donde la persona esté es siempre consolador.

### **Evaluación:**

- Se monitorearán las manifestaciones emocionales del niño a partir de la elaboración y el envío de la carta.
- Se dará seguimiento a la reproducción de este modelo de actividad en la vida del niño, para conocer el acomodo y uso que le da a esta experiencia como un vehículo sanador de tristeza.

## 17. Trabajo con canciones.

**Tema:** Recordar al ser querido y reubicar su lugar en el mundo del niño.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 10 a 15 minutos.

### **Objetivos:**

- Ayudar al niño a identificar diferentes visiones sobre la vida, la muerte, el recuerdo, el sentido de vida y del sufrimiento.
- Conocer en el pensamiento del niño, las ideas y creencias sobre la continuación no-corpórea a partir de la muerte.
- Algunas canciones son medios indirectos de técnicas narrativas que funcionan como vehículos de expresión de los sentimientos del niño ante su pérdida.

### **Contenidos:**

#### Conceptos

- Las técnicas narrativas son una poderosa herramienta de expresión para las personas que pasan por la pena de tener que dejar ir a un ser querido que ha muerto.
- Las técnicas narrativas representan una forma de hacer catarsis y suelen ser un medio de consolación autónomo, donde los niños aprenden a aplicarlo como recurso de autoayuda que no necesita de la ayuda de nadie más.
- Las canciones pueden ser una especie de técnica narrativa indirecta, cuya letra los niños hacen suya cuando se identifican con ella. Al igual que con la literatura, las canciones son herramientas de expresión para los niños.

#### Procedimientos

- Trabajo introspectivo sobre lo que está en el pensamiento y que el niño desearía que su ser querido supiera.
- Trabajo reflexivo sobre lo que el niño desearía como situación ideal, o sobre el cómo desearía que fuera la realidad que está viviendo.
- Reflexión sobre la importancia de expresar lo que está en nuestro interior.
- Dialogo con el acompañante que permita la depuración emocional en torno a la muerte.

#### Actitudes

- Interés por las emociones, sentimientos y pensamientos del niño.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la depuración emocional en torno a la pérdida.
- Actitud paciente, empática y respetuosa hacia y por el niño y su propia vivencia.

#### **Organización y desarrollo:**

1. Para la actividad solo se necesita disponer de la música y algún dispositivo para reproducirla.
2. Esta actividad se puede trabajar con juego libre o semi dirigido, brindándoles la letra de las canciones a los niños.
3. Algunas sugerencias de canciones se enlistan a continuación:
  - a. Ángel de la guarda de Panam.
  - b. Pájaros de Café Tacuba.
  - c. Espuma de Café Tacuba.
  - d. Arrullo de Café Tacuba.
  - e. Toma mi mano de Belanova.
  - f. Como mi papá de Topo Gigio.
  - g. Hoy tengo que decirte papá de Timbiriche.
4. Si la sesión es grupal, se puede pedir a los niños que se lea la letra y cada uno de una interpretación de la canción. También se puede crear una coreografía entre todos, de manera que la canción lleve una función de conmemoración y recuerdo por las personas que han muerto.
5. Algunas variantes de esta actividad es el juego con títeres y muñecos variados, cuando el niño tiene una personalidad introvertida, el poder cantar o bailar a través de un títere o muñeco es expresivo y sanador.

**Evaluación:**

- Se monitorearán las manifestaciones emocionales del niño a partir del uso de la música y la canción como recurso de expresión emocional.
- Se dará seguimiento a la reproducción de este modelo de actividad en la vida del niño, para conocer el acomodo y uso que le da a esta experiencia como un vehículo sanador de tristeza.

## 18. ¿Cómo serán ellos ahora?

**Tema:** Recordar al ser querido y reubicar su lugar en el mundo del niño.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 30 a 40 minutos.

**Objetivos:**

- Ayudar al niño a crear una conexión nueva con el ser querido que ha muerto, otorgándole una imagen y un lugar diferentes en la vida del niño.
- Conocer en el pensamiento del niño, las ideas y creencias sobre la continuación no-corpórea a partir de la muerte.
- Utilizar el trabajo de arte para que el niño construya la nueva imagen de la persona que está recordando porque ha fallecido.

**Contenidos:****Conceptos**

- Las técnicas de arte son recurso de expresión para las personas que pasan por la pena de tener que dejar ir a un ser querido que ha muerto y que buscan construir una nueva identidad que ya se encuentra en su interior de manera abstracta. El arte es una manera de materializarlo.
- Las técnicas de arte que utilizan materiales que son moldeables implican además transformación, lo que facilita también la posibilidad de acomodar la imagen de acuerdo a los dictados internos del niño, hasta que la figura satisfaga la idea que tiene en mente.

**Procedimientos**

- Trabajo introspectivo sobre lo que está en el pensamiento y que el niño desearía que su ser querido sea ahora.



- Trabajo reflexivo sobre lo que el niño desearía como situación ideal, o sobre el cómo desearía que fuera la realidad que está viviendo.
- Reflexión sobre la importancia de expresar lo que está en nuestro interior.
- Dialogo con el acompañante que permita la depuración emocional en torno a la muerte.

#### Actitudes

- Interés por las emociones, sentimientos y pensamientos del niño.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la depuración emocional en torno a la pérdida.
- Actitud paciente, empática y respetuosa hacia y por el niño y su propia vivencia.

#### Organización y desarrollo:

1. El trabajo previo a esta actividad es obtener información con el niño y con la familia sobre sus creencias con respecto a la continuación no-corpórea después de la muerte. Es importante respetar las ideas que el niño recibe en casa a este respecto para no contrariarlo o confundirlo.
2. Se le proporciona al niño una tabla de madera y plastilinas de colores. El niño necesitará ayuda para moldear las plastilinas y para mezclar colores para obtener variaciones en tonalidades.
3. Se inicia una reflexión sobre el cómo era físicamente la persona que murió:
  - a. ¿De qué color eran sus ojos?
  - b. ¿Cómo solía vestirse?
  - c. ¿De qué color era su cabello? ¿Y su piel?
  - d. ¿Eran sus brazos muy largos para poder abrazarnos?
4. Se les orienta a iniciar con la actividad eligiendo qué ropa quieren ponerle, cómo hacerle las partes del cuerpo, etc.
5. Se investiga un poco sobre las ideas del niño:
  - a. ¿Dónde crees que está ahora? Los niños podrían responder que en el cielo, en cuyo caso se le ayudaría a hacer un escenario de cielo.
  - b. ¿Qué es ahora? Pueden responder que es un ángel o que está con ángeles o con Dios. Las respuestas pueden ser muy variadas.

6. En esta actividad es importante el producto final del trabajo de arte pero también lo es poner atención al proceso y analizar el involucramiento gradual del niño sobre el desarrollo de su representación.

**Evaluación:**

- Se monitorearán las manifestaciones emocionales del niño a partir la representación materializada de su ser querido en una nueva realidad, como recurso de expresión emocional.
- Se dará seguimiento a la reproducción de este modelo de actividad en la vida del niño, para conocer el acomodo y uso que le da a esta experiencia como un vehículo sanador de tristeza.

## 19. Trabajo con una fotografía.

**Tema:** Recordar al ser querido y reubicar su lugar en el mundo del niño.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 30 a 40 minutos.

**Objetivos:**

- Ayudar al niño a crear una conexión nueva con el ser querido que ha muerto, otorgándole una imagen y un lugar diferentes en la vida del niño.
- Conocer en el pensamiento del niño, las ideas y creencias sobre la continuación no-corpórea a partir de la muerte.
- Brindar la oportunidad de que el niño haga contacto con sus recuerdos, como recursos de sanación y consolación ante la pérdida.
- Utilizar la actividad como herramienta de expresión para que el niño hable de su ser querido y de cómo se siente, dándole la oportunidad de hacer algo artístico en memoria de la persona que murió.

**Contenidos:**

Conceptos

- Las técnicas de arte son recurso de expresión para las personas que pasan por la pena de tener que dejar ir a un ser querido que ha muerto y que buscan construir una nueva identidad que ya se encuentra en su interior de manera abstracta. El arte es una manera de materializarlo.

- Las técnicas de arte que permiten el uso de fotografías e imágenes reales permiten hacer contacto con la realidad anterior, mientras se trabaja en la construcción de una nueva realidad.

#### Procedimientos

- Trabajo introspectivo sobre las memorias del niño sobre la persona que murió como recuperación de información que comience la sustitución de recuerdos poco constructivos por otros de mayor beneficio emocional.
- Trabajo reflexivo sobre lo que el niño desearía como situación ideal, o sobre el cómo desearía que fuera la realidad que está viviendo.
- Reflexión sobre la importancia de expresar lo que está en nuestro interior.
- Dialogo con el acompañante que permita la depuración emocional en torno a la muerte.

#### Actitudes

- Interés por las emociones, sentimientos y pensamientos del niño.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la depuración emocional en torno a la pérdida.
- Actitud paciente, empática y respetuosa hacia y por el niño y su propia vivencia.

#### Organización y desarrollo:

1. La planeación de esta actividad inicia una sesión antes con la petición de una fotografía del ser querido del niño. La instrucción básica es que el niño tenga la oportunidad de elegir la fotografía.
2. En la sesión se le brinda una hoja de marquilla previamente cortada para formar un marco de fotografía y diversos materiales de arte y decorativos.
3. Se le da la instrucción al niño de que puede decorar libremente su portarretrato y dibujar las figuras o escenarios que desee, debe tener en cuenta que lo puede llevar a casa y colocarlo en el lugar que él decida.
4. En esta actividad es importante el producto final del trabajo de arte, pero también lo es poner atención al proceso y analizar el involucramiento gradual del niño sobre el desarrollo de su ejercicio.
5. La orientación del educador es importante en el proceso de introspección:
  - a. ¿Cuál es la historia de la fotografía?

- b. ¿Qué estaba haciendo ahí?
  - c. ¿Conoces la fecha en que fue tomada?
  - d. ¿Qué edad tenía? ¿con quién estaba? ¿estabas tú ahí?
  - e. ¿Qué otras fotografías encontraste mientras elegías la que te gustaba?
6. Es importante cerrar la actividad indagando sobre el estado emocional del niño acerca de la actividad.
- a. ¿Habías visto estas fotografías antes?
  - b. ¿Cómo te sientes al verlas?
  - c. ¿Hay más fotografías así en casa? ¿están a la vista?
  - d. ¿Dónde colocarás tu foto?

**Evaluación:**

- Se monitorearán las manifestaciones emocionales del niño a partir del contacto con imágenes con alta carga emocional.
- Se dará seguimiento a la reproducción de este modelo de actividad en la vida del niño, para conocer el acomodo y uso que le da a esta experiencia como un vehículo sanador de tristeza.
- Se evaluará la respuesta del adulto a las necesidades del niño para la formulación de alguna solicitud de cambio o mejora en el entorno del niño.

## 20. El juego de las manitas.

**Tema:** Recordar al ser querido y reubicar su lugar en el mundo del niño.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 30 a 40 minutos.

**Objetivos:**

- Ayudar al niño a obtener herramientas de comunicación con su entorno, para que tenga mayores oportunidades de expresarse en torno a su pérdida.
- Conocer en el pensamiento del niño, las ideas, creencias, sentimientos, preguntas y todo lo que maneja internamente y que a veces no tiene oportunidad de expresar.
- Brindar la oportunidad de que el niño haga contacto con sus recuerdos, como recursos de sanación y consolación ante la pérdida.

- Utilizar la actividad como herramienta de expresión para que el niño hable de su ser querido y de cómo se siente, brindando una herramienta que beneficia bilateralmente a los adultos cercanos y al niño mismo.

## **Contenidos:**

### Conceptos

- Entre las tareas del duelo infantil, encontramos también la necesidad que tienen los niños de ser consolados ante el dolor, de que sus dudas sean aclaradas tanto como sea posible. Que sus emociones no sean inhibidas y que se les brinde seguridad de que pronto las cosas volverán a estar bien.
- Los niños suelen estar expuestos a sufrimientos innecesarios cuando son excluidos de las conversaciones entre adultos o cuando se les manda el mensaje de que no habrá comunicación entre ellos y su entorno para expresar nada.
- Una conducta de los adultos que se preocupan por evitar el sufrimiento en los niños es no brindarles información ni explicaciones con respecto a la muerte. Esta conducta es incorrecta, pero es muy común. A los niños hay que comunicarles las cosas de forma sensible y acorde a su edad, pero siempre comunicar, no cerrar los canales de comunicación, únicas vías para conocer lo que hay en su interior.

### Procedimientos

- Trabajo de arte para que los niños elaboren su propia herramienta donde además pueden incluir una o dos opciones desde su creatividad.
- Trabajo reflexivo sobre lo que el niño desearía comunicar o hacer si se le da la oportunidad.
- Reflexión sobre la importancia de expresar lo que está en nuestro interior.
- Diálogo con el acompañante que permita la depuración emocional en torno a la muerte.

### Actitudes

- Interés por las emociones, sentimientos y pensamientos del niño.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la depuración emocional en torno a la pérdida.

- Actitud paciente, empática y respetuosa hacia y por el niño y su propia vivencia.

### **Organización y desarrollo:**

1. En una lámina de papel cartulina se dibujan con marcador las siluetas de las manos del niño. Se dibujan diez en total.
2. El niño puede colorearlas, decorarlas como desee. Se recortan y se pegan en un palito de madera.
3. En cada manita se escribe un comando diferente. Se sugieren los siguientes y se incluye una breve explicación:
  - a. Preguntar. Sirve para que el niño pregunte cualquier cosa que quiera saber en torno a la muerte de su ser querido.
  - b. Hablar de los miedos. Sirve para que hable de las cosas que le preocupan o le causan angustia.
  - c. Expresar lo que me hace llorar/enojar. Su función principal es enviar la señal clara al niño de que puede llorar ante recuerdos que le den tristeza o las situaciones que le molestan.
  - d. Recordar. Brinda oportunidad de hablar de los recuerdos. Hablar de la persona que murió y revivir momentos agradables.
  - e. Hacer planes. Sirve para recuperar la esperanza de forma gradual de que el estado de bienestar volverá a su entorno.
  - f. Reír. Sirve para crear una atmosfera con sentido del humor. El niño elige si habla de alguna experiencia graciosa o si cuenta un chiste.
  - g. Hablar de los cambios. Su función es poder expresar abiertamente tanto de parte del niño como de los adultos, cuáles serán los cambios que sobrevendrán a la pérdida para que el niño tenga oportunidad de hablar de lo que siente al respecto.
  - h. Rendir homenaje. Sirve para hacer planes sobre diferentes cosas o actividades con las cuales puede rendirse homenaje a la persona muerta.
  - i. Las dos tarjetas que quedan libres son para que los niños elijan dos comandos que deseen agregar.
4. Una vez que están asignados cada uno de los comandos, se enseña a jugar a los niños. La dinámica consiste en voltear todas las manos y revolverlas. Cada uno toma un turno para voltear una mano y dependiendo del comando que le toque es lo que debe hacer. La dinámica funciona como tiempo para compartir y lo ideal es

que el niño se lleve la actividad a casa y lo comparta con los adultos de confianza al menos 10 o 15 minutos al día hasta la siguiente sesión.

**Evaluación:**

- Se monitorearán los cambios en el entorno del niño y en las formas y cosas que comunica.
- Se dará seguimiento a la reproducción de este modelo de actividad en la vida del niño, para conocer el acomodo y uso que le da a esta experiencia como un vehículo sanador de tristeza.
- Se evaluará la respuesta del adulto a las necesidades del niño para la formulación de alguna solicitud de cambio o mejora en el entorno del niño.

## 21. El cofre del tesoro.

**Tema:** Conmemorar la vida de un ser querido

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 30 a 40 minutos.

**Objetivos:**

- Proporcionar al niño maneras sanas de recordar al ser querido que ha muerto, para que éste se sienta libre de expresar los sentimientos en torno a la ausencia.
- Brindar al niño la oportunidad de recordar, conmemorar y hablar de cómo se ajusta poco a poco a la nueva realidad y su manera de acomodar las situaciones que se presentan en lo cotidiano.
- Utilizar la actividad como herramienta de expresión para que el niño hable de su ser querido y de cómo se siente, brindando una herramienta que beneficia bilateralmente a los adultos cercanos y al niño mismo.

**Contenidos:**

Conceptos

- Entre las tareas del duelo infantil, encontramos también la necesidad de conmemorar y recordar vivencias agradables con la persona que ha muerto.
- Los niños no quieren olvidar, algunos de los miedos que se desatan a partir de la muerte es la posibilidad de olvidar lo que recuerdan y les brinda

consuelo. Asegurarles que no se trata de olvidar sino de acomodar en un nuevo lugar los recuerdos de las personas que aman es sanador para ellos.

- Algunas acciones de los adultos consisten en prohibir el contacto de los niños con fotografías y afectos materiales de la persona que muere. Las habitaciones se cierran con llave y la ropa y recuerdos materiales son almacenados y no se vuelven a ver.
- Brindar la oportunidad al niño de conservar algunas pertenencias con una carga emocional y simbólica a la que puedan recurrir cuando necesiten recordar u obtener seguridad es una herramienta que podrán utilizar por sí mismos sin la intervención de algún adulto, se trata de una contribución a devolverles la autonomía también en el cómo trabajan su duelo.

#### Procedimientos

- Trabajo de arte para que los niños elaboren su propia herramienta donde además pueden tomar todas las decisiones sobre lo que desean incluir.
- Trabajo selectivo sobre lo que el niño desea conservar en los recuerdos selectivos de las vivencias junto a la persona que ha muerto.
- Reflexión sobre la importancia de expresar lo que está en nuestro interior.
- Orientación al niño a la posibilidad de que tome decisiones y resuelva de forma creativa algunas situaciones simples en pos de su beneficio.
- Dialogo con el acompañante que permita la depuración emocional en torno a la muerte.

#### Actitudes

- Interés por las emociones, sentimientos y pensamientos del niño.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la depuración emocional en torno a la pérdida.
- Actitud paciente, empática y respetuosa hacia y por el niño y su propia vivencia.
- Gestión orientada hacia la toma de decisiones para el desarrollo de la autonomía en el niño.

#### **Organización y desarrollo:**



1. La preparación de esta actividad comienza una sesión antes solicitando al niño y los adultos responsables que realicen una selección de objetos que pueden ser afectos personales de la persona fallecida u otro tipo de artículos que simbólicamente conecten al niño con su ser querido. Los objetos deben ser traídos a la siguiente sesión.
2. Se proporciona una caja del tamaño de una caja de zapatos, que el niño podrá pintar y decorar según su gusto. Se sugiere orientar al niño a pintar sobre un fondo de pintura color oro o café y después que sea él quien tome el resto de las decisiones.
3. Se entregarán una serie de etiquetas con las cuales el niño realizará una especie de inventario sobre los objetos que decidió guardar en su cofre de tesoros. En una hoja irá escribiendo el número del objeto y una descripción de por qué ha decidido incorporarlo al tesoro.
4. Existen situaciones donde no es posible obtener los artículos legítimos de la persona fallecida, en ese caso queda usar la creatividad y es posible que el niño los fabrique con diversos materiales o los dibuje.
5. El educador incluirá algunos objetos adicionales. Se sugiere:
  - a. Una botella de aire de paz.
  - b. Pañuelos mágicos para enjuagar las lágrimas del recuerdo.
  - c. Algunos dulces para regresar la alegría tras un episodio triste.
  - d. Todo lo que el educador pueda imaginar y que sea consolador.
6. Una vez que concluye su cofre de tesoros, el niño puede y debe llevarlo a casa, sabiendo que puede recurrir al tesoro siempre que necesite seguridad, recordar, llorar o hacer contacto con la realidad.

#### **Evaluación:**

- Se monitorearán los cambios en el entorno del niño y en las formas y cosas que comunica.
- Se dará seguimiento a la reproducción de este modelo de actividad en la vida del niño, para conocer el acomodo y uso que le da a esta experiencia como un vehículo sanador de tristeza.
- Se evaluará la respuesta del adulto a las necesidades del niño para la formulación de alguna solicitud de cambio o mejora en el entorno del niño.

## 22. Actividad para fechas especiales.

**Tema:** Conmemorar la vida de un ser querido

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** Indeterminado.

**Objetivos:**

- Proporcionar al niño maneras sanas de recordar al ser querido que ha muerto, para que éste se sienta libre de expresar los sentimientos en torno a la ausencia.
- Brindar al niño la oportunidad de recordar, conmemorar y hablar de cómo se ajusta poco a poco a la nueva realidad y su manera de acomodar las situaciones que se presentan en lo cotidiano.
- Utilizar la actividad como herramienta de expresión para que el niño hable de su ser querido y de cómo se siente, brindando una herramienta que beneficia bilateralmente a los adultos cercanos y al niño mismo.
- Orientar al niño hacia la posibilidad de aceptar que la vida sigue su curso pero que las personas que mueren conservan un lugar especial en nuestras vidas que podemos celebrar.

**Contenidos:**

Conceptos

- Entre las tareas del duelo infantil, encontramos también la necesidad de conmemorar y recordar vivencias agradables con la persona que ha muerto.
- Los niños no quieren olvidar, algunos de los miedos que se desatan a partir de la muerte es la posibilidad de olvidar lo que recuerdan y les brinda consuelo. Asegurarles que no se trata de olvidar sino de acomodar en un nuevo lugar los recuerdos de las personas que aman es sanador para ellos.
- Las fechas especiales como la navidad o el cumpleaños generan angustia en los niños porque no se imaginan un evento tan especial sin la presencia física de la persona que quieren y que ha muerto.
- Es importante orientar a los niños y sus familias sobre la posibilidad de que den oportunidad a seguir adelante con la vida, otorgando un lugar especial

y nuevo a las personas que mueren a través de algunos rituales conmemorativos.

### Procedimientos

- Trabajo de orientación para ayudar a que los niños reformulen situaciones y vivencias con las que solían estar familiarizados, pero contemplando y aceptando la nueva realidad.
- Trabajo preventivo sobre las necesidades del niño en diferentes circunstancias a las que tendrá que enfrentarse.
- Reflexión sobre la importancia de expresar lo que está en nuestro interior.
- Orientación al niño a la posibilidad de que tome decisiones y resuelva de forma creativa algunas situaciones simples en pos de su beneficio.
- Diálogo con el acompañante que permita la depuración emocional en torno a la muerte.

### Actitudes

- Interés por las emociones, sentimientos y pensamientos del niño.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la depuración emocional en torno a la pérdida.
- Actitud paciente, empática y respetuosa hacia y por el niño y su propia vivencia.
- Gestión orientada hacia la toma de decisiones para el desarrollo de la autonomía en el niño.

### Organización y desarrollo:

1. La actividad varía de acuerdo a la fecha o evento festivo que esté más próximo. Las ideas planteadas aquí pueden variar y realizarse de forma selectiva o incluso, pueden hacerse todas según las posibilidades del acompañamiento.
2. Algunas ideas para realizar un acto conmemorativo especial son:
  - a. Hacer una obra de caridad en beneficio de personas necesitadas.
  - b. Plantar un árbol frutal o alguna planta que florezca.
  - c. Adornos y dibujos para la urna o tumba de la persona fallecida.
  - d. Artículos especiales para festividades como la navidad, una boda, graduación. Por ejemplo, retratos con leyendas especiales, arreglos

florares, velas, lectura pública de algún poema, canción o pasaje de algún libro, baile conmemorativo, brindis especial, etc.

3. Debido a que estas ocasiones suelen vivirse fuera del tiempo de acompañamiento, en la sesión puede hacerse la planeación o logística de lo que el niño necesita para llevar a cabo su plan. Se pueden elaborar algunos materiales o bien, dibujar la escena como el niño se lo imagina. Planear ayuda a disminuir la ansiedad o el miedo ante lo desconocido, hace sentir al niño preparado ante un evento que sabe será confrontador.
4. El niño puede llevar consigo el plan logístico de la actividad y como tarea, unas hojas adicionales para registrar las impresiones del momento y que pueda traerlo en la siguiente sesión para compartir la vivencia.

**Evaluación:**

- Se monitorearán los cambios en el entorno del niño y en las formas y cosas que comunica.
- Se dará seguimiento a la reproducción de este modelo de actividad en la vida del niño, para conocer el acomodo y uso que le da a esta experiencia como un vehículo sanador de tristeza.
- Se evaluará la respuesta del adulto a las necesidades del niño para la formulación de alguna solicitud de cambio o mejora en el entorno del niño.

## 23. Visita al panteón.

**Tema:** Conmemorar la vida de un ser querido, aceptar la realidad de la muerte.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 20 a 30 minutos.

**Objetivos:**

- Brindar una acción con posibilidad correctiva en los casos en los cuales se ha negado la oportunidad al niño de hacer contacto con los servicios funerarios.
- Dar la oportunidad al niño de complementar el conocimiento que tiene sobre la muerte de la persona que quiere y que murió.
- Contribuir a la formación de la conceptualización de la muerte en la mente del niño, brindando además un espacio físico de referencia donde el niño puede conectar con la realidad de la ausencia.

- Proporcionar al niño maneras sanas de recordar al ser querido que ha muerto, para que éste se sienta libre de expresar los sentimientos en torno a la ausencia.
- Utilizar la actividad como herramienta de expresión para que el niño hable de su ser querido y de cómo se siente, brindando una herramienta que beneficia bilateralmente a los adultos cercanos y al niño mismo.

### **Contenidos:**

#### Conceptos

- Todos los subconceptos de la muerte mencionados antes se reúnen en esta actividad: universalidad, irreversibilidad, no funcionalidad, causalidad y continuación no-corpórea.
- Algunas veces los niños no han tenido antes la oportunidad de conocer el lugar donde los restos físicos de su ser querido han sido depositados. En otras ocasiones desarrollan miedos en torno a ese espacio físico, alimentados por la fantasía y el discurso popular que otorga una atmósfera negativa a los panteones y capillas. Plantear la posibilidad de una visita ayuda al niño a plantearse la posibilidad de preguntar lo que no conoce pero que le produce angustia.
- Algunos duelos congelados se desbloquean a partir del contacto realista con el lugar que representa lo irreversible y total de la muerte, es una experiencia catártica y con una alta carga emocional.
- Saber el destino del cuerpo físico de las personas que mueren no solo es sanador para niño, también es un derecho que debe invitarse a que sea respetado.

#### Procedimientos

- Actitud correctiva hacia manejos incorrectos en los primeros momentos de las situaciones de crisis.
- Trabajo de orientación para ayudar a que los niños reformulen situaciones y vivencias con las que solían estar familiarizados, pero contemplando y aceptando la nueva realidad.
- Orientación a los adultos sobre la importancia de mantener una actitud abierta y respetuosa hacia los derechos del niño en torno a la muerte.

- Reflexión sobre la importancia de expresar lo que está en nuestro interior.
- Orientación al niño a la posibilidad de que tome decisiones y resuelva de forma creativa algunas situaciones simples en pos de su beneficio.
- Dialogo con el acompañante que permita la depuración emocional en torno a la muerte.

#### Actitudes

- Interés por las emociones, sentimientos y pensamientos del niño.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la depuración emocional en torno a la pérdida.
- Actitud paciente, empática y respetuosa hacia y por el niño y su propia vivencia.
- Gestión orientada hacia la toma de decisiones para el desarrollo de la autonomía en el niño.

#### **Organización y desarrollo:**

1. Debido a que la actividad se llevará a cabo en tiempo fuera del acompañamiento, no siempre es posible que el educador esté presente durante la parte cumbre de la actividad, por lo tanto la planeación de la actividad tiene doble importancia.
2. Para esta actividad se pueden utilizar juguetes diversos como bloques, muñecos y otros artículos que el niño y el educador puedan utilizar con creatividad.
3. El educador hablará de los panteones como lugares en los cuales los cuerpos físicos de las personas que mueren son depositados cuando son enterrados. O las capillas y mausoleos cuando se incineran o creman. Para ayudarse en la explicación, se pueden valer de los objetos que pueden representar las tumbas o demás cosas que hay en un panteón. Si el niño ha visitado el panteón antes, entonces se le orienta para que sea él quien reconstruya el panteón con un poco de creatividad.
4. Es importante que el niño sepa lo que pueden encontrarse en un panteón o capilla:
  - a. Posible descripción de las tumbas.
  - b. Presencia de símbolos como cruces.
  - c. Flores.
  - d. Personas con manifestaciones emocionales.
  - e. Algún funeral en proceso.

5. Es necesario preguntar continuamente al niño si entiende la información que se le está dando y averiguar si hay aspectos que le preocupan en torno a la posibilidad de que visite el panteón.
  - a. Vamos a imaginar cómo sería. ¿Qué es lo peor que crees que puede pasar?, ¿y lo mejor?
6. Una vez que se asegure la aceptación del niño a realizar una visita, puede sugerirle que haga un plan sobre lo que le gustaría llevar a la tumba: algún adorno, dibujo, carta, flores, etc. Si el niño no acepta convencido la visita, el plan se hace, pero se respeta el tiempo que necesite el niño para realizar la visita y la actividad se deja con conclusión abierta por el tiempo que defina el proceso del niño.
7. Se puede sugerir al niño que realice un dibujo sobre cómo cree que sería la visita.

**Evaluación:**

- Se monitorearán los cambios en el entorno del niño y en las formas y cosas que comunica.
- Se dará seguimiento a las manifestaciones emocionales en el niño como resultado de esta actividad. A la presencia de emociones no identificadas antes, preguntas no expuestas, temores no revelados, entre otros.
- Se evaluará la respuesta del adulto a las necesidades del niño para la formulación de alguna solicitud de cambio o mejora en el entorno del niño.

## 24. Diario emocional y de recuerdos.

**Tema:** Aceptar la realidad de la muerte. Acentuación en la esperanza ante la vida futura.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** Indefinido.

**Objetivos:**

- Brindar la oportunidad al niño de desarrollar el autoconocimiento para que él sea el gestor principal de su bienestar emocional y de la satisfacción de sus necesidades en torno a la pérdida.
- Ayudar al niño a identificar las emociones que se han desencadenado a partir de la muerte de un ser querido.
- Incitar al niño a compartir sus emociones en torno a la pérdida.

- Reflexionar sobre las formas en que el niño está manifestando sus emociones, reorientando aquellas que no sean constructivas o nutricias para el niño y su entorno.

## **Contenidos:**

### Conceptos

- Cuando un ser querido muere, el dolor que se desencadena viene acompañado de diversas emociones y experiencias que se viven con mucha intensidad.
- Crear el hábito en el niño de llevar un registro sobre lo que va experimentando es una buena forma de mostrarle que puede conocerse a sí mismo y empezar a gestionar su bienestar.
- La autonomía es un recurso del que el niño podrá hacer uso cuando lo requiera dándole independencia de la intervención de los adultos que no siempre están disponibles para apoyarle.
- El diario es una manera de registrar avances y de consultar experiencias previas y recordar cómo solucionó determinados eventos.

### Procedimientos

- Trabajo introspectivo sobre las emociones que está sintiendo el niño.
- Trabajo reflexivo sobre el cómo enfrenta el día a día mientras se ajusta a la nueva realidad.
- Reflexión sobre la presencia de la creatividad, el buen humor y la visión de esperanza ante el futuro.
- Dialogo con el acompañante que permita la depuración emocional en torno a la muerte.
- Orientación sobre los sentimientos y las situaciones que son normales durante el periodo de duelo.

### Actitudes

- Interés por las emociones y sentimientos del niño.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la depuración emocional en torno a la pérdida.



- Actitud paciente, empática y respetuosa hacia y por el niño y su propia vivencia.

### **Organización y desarrollo:**

1. Esta actividad puede comenzar en diversos momentos durante el acompañamiento, puede ser una actividad que el niño desarrolle en casa, pero si no cuenta con el acompañamiento de otro adulto cercano, puede ser una actividad de inicio habitual en cada una de las sesiones.
2. La intención es crear un diario con suficientes hojas que sean espacios de expresión donde el niño anotará lo siguiente:
  - a. ¿Cómo me siento hoy?
  - b. Algo bueno que me ha pasado recientemente es...
  - c. Algo difícil que me ha pasado recientemente es...
3. Y después tenga la oportunidad de hacer un relato escrito o con dibujos, según prefiera.
4. Es probable que al inicio el niño muestre confusión sobre la utilidad de esta actividad, pero con la gestión de la paciencia, pronto encontrará un medio indirecto de comunicar lo que siente, y más importante, de comunicárselo a él mismo.

### **Evaluación:**

- Se monitorearán las manifestaciones emocionales del niño y el desarrollo en el involucramiento y uso que tenga con esta actividad.
- Se obtendrá información sobre la vivencia del niño en torno al dolor y las actitudes que abundan en su entorno para detectar posibles inhibiciones del llanto o las expresiones del miedo por parte de los adultos que están en su contexto.
- Se dará seguimiento a posibles manifestaciones que ocurren cuando se desbloquea alguna emoción que no se evidenciaba.

## **25. El círculo de apoyo.**

**Tema:** Vincular el proceso del niño a la presencia de una red de apoyo.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** 20 a 30 minutos.

**Objetivos:**

- Brindar al niño el recurso de red de apoyo ante las necesidades que su nueva realidad plantea.
- Localizar a otras personas significativas que pueden colaborar en el trabajo de duelo del niño.
- Que el niño identifique la presencia de personas cercanas a quienes puede recurrir ante su solicitud de apoyo.

## **Contenidos:**

### Conceptos

- Algunos temores infantiles se desatan a partir de la vivencia de la muerte como un abandono. La posibilidad de que el resto de personas que les quieren también se vayan, representa un temor frecuente en la infancia.
- Ayudar al niño a localizar a otras personas significativas que pueden brindarle apoyo compañía y consuelo es un hecho sanador para él.
- A partir de la aceptación de la muerte como algo irreversible, otras muertes simbólicas se desencadenan. Estas pérdidas pueden ser compensadas en la medida en que otras personas ayuden al niño a recuperar la estabilidad que ha perdido.

### Procedimientos

- Actitud correctiva hacia manejos incorrectos en los primeros momentos de las situaciones de crisis.
- Trabajo de orientación para ayudar a que los niños reformulen situaciones y vivencias generando soluciones ante sus necesidades.
- Orientación a los adultos sobre la importancia de mantener una actitud abierta y respetuosa hacia los derechos del niño en torno a la muerte.
- Orientación al niño a la posibilidad de que tome decisiones y resuelva de forma creativa algunas situaciones simples en pos de su beneficio.
- Dialogo con el acompañante que permita la depuración emocional en torno a la muerte.

### Actitudes

- Interés por las emociones, sentimientos y pensamientos del niño.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la depuración emocional en torno a la pérdida.

- Actitud paciente, empática y respetuosa hacia y por el niño y su propia vivencia.
- Gestión orientada hacia la toma de decisiones para el desarrollo de la autonomía en el niño.

### **Organización y desarrollo:**

1. Para esta actividad puede brindarse al niño la opción de trabajar con el material de arte que decida. En este caso se sugiere un collage.
2. Entregue una lámina de marquilla, así como revistas, periódicos y otros materiales de donde pueda recortar imágenes.
3. Se dan las siguientes instrucciones:
  - a. Busca una imagen que te representa y colócala al centro. Ese eres tú.
  - b. Busca imágenes que representan a las personas familiares más cercanas e importantes para ti y colócalas alrededor.
  - c. En el siguiente nivel buscarás imágenes que representen a tus amigos, vecinos y otras personas cercanas pero que no sean familiares.
  - d. En el último nivel buscarás y colocarás imágenes que representan personas más lejanas pero que pueden ayudarte si lo necesitas.
4. Al final el resultado es un espiral de ayuda donde las figuras más cercanas son personas de su familia y gradualmente van siendo personas más lejanas, pero todas con posibilidades de brindar apoyo al niño.
5. Como reflexión final se puede orientar al niño a que considere solicitar apoyo si lo necesita y aterrizar la idea de que tal vez las cosas que la persona muerta hacía por él no pueden ser cumplidas por una sola persona, pero podrían ser cumplidas por dos y esa es una nueva manera de solucionar las cosas que se presentan en la vida cotidiana.

### **Evaluación:**

- Se monitorearán los cambios en el entorno del niño y en las formas y cosas que comunica.
- Se evaluará la respuesta del adulto a las necesidades del niño para la formulación de alguna solicitud de cambio o mejora en el entorno del niño.
- Se dará seguimiento a la reintegración del niño en su entorno y con las personas que le son cercanas.

## 26. Actividad integradora final.

**Tema:** Trascender la pérdida hacia la búsqueda del sentido del dolor y la muerte.

**Edad:** 6 a 12 años.

**Duración:** Indefinido.

**Objetivos:**

- Dar paso hacia el final del proceso de acompañamiento que ha llevado el niño, recuperando momentos importantes de la intervención y retomando su capacidad de usar todo lo que ha aprendido, las veces que lo considere necesario.

**Contenidos:**

Conceptos

- Cuando se acerca el final de una relación terapéutica, el empoderamiento del niño sobre su propio crecimiento es importante puesto que ha de cuidarse el evitar que el niño genere una dependencia excesiva del espacio de acompañamiento y del educador.
- El niño, mediante actividades, debe empezar a tener claro que el trabajo ha sido suyo y que por ello puede reproducirlo por sí mismo siempre que lo necesite.
- Una actividad integradora es un buen recurso de graduación, el niño debe tener claro que puede regresar si algún día lo necesita pero que por ahora es importante salir y probar sus logros.

Procedimientos

- Actitud positiva ante un futuro motivador y esperanzador.
- Orientación y empoderamiento del niño dirigido hacia su propia vida.
- Producción de un recurso que conmemore su esfuerzo y dedicación y que materialice los logros que no son tangibles.

Actitudes

- Interés por las emociones, sentimientos y pensamientos del niño.
- Aceptación incondicional sobre sus preguntas y temores.
- Gestión de la depuración emocional en torno a la pérdida.
- Actitud paciente, empática y respetuosa hacia y por el niño y su propia vivencia.

- Gestión orientada hacia la toma de decisiones para el desarrollo de la autonomía en el niño.

### **Organización y desarrollo:**

1. Para esta actividad se recomienda realizar un cuadro de arte utilizando un bastidor y pinturas de oleo o similares.
2. Oriente al niño a salir de caminata a un parque o espacio abierto donde pueda recolectar artículos para su obra y que pueda darles un simbolismo: hojas de árboles, ramas, arena, flores, etc. Él puede cargarlas de significado.
3. Esta actividad tomará más de una sesión, aproximadamente tres o cuatro sesiones.
4. Oriente al niño a crear una obra de arte que conmemore su esfuerzo y que siempre que lo vea pueda ser recuerdo de sus logros, puede colocar fotos y artículos que recolectó en su visita al parque.
5. Esta actividad debe ser trabajada con paciencia y suficiente libertad, sin coartar la creatividad y únicamente ayudando al niño cuando lo solicite.
6. Cuando la actividad esté concluida, se pide permiso al niño para llamar a los adultos responsables de su cuidado para realizar la graduación oficial donde él exponga el significado de su cuadro.

### **Evaluación:**

- Se monitoreará la capacidad creativa independiente del niño, manifiesto de la autonomía con que se conducirá una vez que el acompañamiento esté concluido.
- Se evaluará la respuesta del adulto a las necesidades del niño para la formulación de alguna solicitud de cambio o mejora en el entorno del niño.
- Se dará seguimiento a la reintegración del niño en su entorno y con las personas que le son cercanas.

*Etapas de cierre para las sesiones de la no. 9 a la no. 22*

### **Actividades de trabajo con literatura para antes de irnos**

Las actividades con las que se finalizarán las sesiones de las fases formativa y final, son ejercicios de animación a la lectura que transversalizan los contenidos de las fases antes

mencionadas en la etapa de enfoque, a manera de recuerdo, se mencionan a continuación:

- Conceptualización de la muerte:
  - Concepto de universalidad.
  - Concepto de irreversibilidad.
  - Concepto de no-funcionalidad.
  - Concepto de causalidad.
  - Concepto de continuación no-corpórea.
- Tareas del duelo ante la pérdida:
  - Aceptar la realidad de la pérdida.
  - Expresión emocional.
  - Oportunidad de recordar al ser querido.
  - Conmemoración del ser querido y la pérdida.
  - Recuperar la esperanza.
  - Reestablecer los círculos de apoyo.

### **Objetivos de las actividades:**

- Brindar al niño una herramienta de trabajo de duelo y conceptualización de la muerte a través del recurso literario.
- Utilizar el recurso literario dentro de una dinámica de acompañamiento centrado en el niño donde se respeten sus derechos como lector y además, tenga la oportunidad de desarrollar sus fortalezas y trabajar sus debilidades a través de ejercicios poco invasivos.
- Usar el cuento como un recurso de apoyo, desde una postura de confianza en que el niño tiene capacidad suficiente para acomodar su contenido de acuerdo a sus necesidades.

### **Contenidos:**

Conceptos

- Los conceptos varían de acuerdo al texto, en la tabla anterior es posible ver la relación de las actividades con los cuentos y el concepto que es posible abordar con su lectura.

#### Procedimientos

- Actuar con respeto hacia niño sobre sus interpretaciones de las historias contenidas en el cuento.
- Animar al niño a que se apropie del libro y recurra a él las veces que sea necesario.
- Incitar al niño a la reflexión sobre el uso del libro como una herramienta de sanación.

#### Actitudes

- Paciencia al proceso de aceptación del niño hacia el recurso literario.
- Respeto y confianza a los tiempos de cada niño.
- Aceptación incondicional sobre las preferencias temáticas de cada niño.

#### Organización y desarrollo:

1. Los títulos enlistados presentan lo mismo variaciones que similitudes, sin embargo, es posible hablar de pautas generales en el manejo de los mismos y en su utilización como un recurso de acompañamiento ante la muerte y el duelo.
2. Algunos libros presentan características que es posible tomar como una suerte de simbolismos que los niños conservan más fácilmente, es decir, tienen un nivel de pregnancia que facilita su incorporación en la memoria de los niños.
3. Cuando se trabaja con el cuento dentro del contexto de acompañamiento, y concretamente en este programa, se sugiere seguir en lo posible los siguientes consejos:
  - a. No interprete ni presione al niño a que lo haga, pro valide sus argumentos si tiene iniciativa de hacerlo de forma natural.
  - b. Gestione en el niño la identificación de símbolos o contenidos específicos en los cuales centró su atención, por ejemplo: ¿qué te llamó más la atención?

- c. Si el niño identifica un elemento o símbolo dentro del cuento, retome éste en alguna actividad breve que apoye la incorporación de la información en la memoria del niño:
  - Dibujo de lo que le gustó más.
  - Figuras de origamia.
  - Figuras de plastilina o masa.
  - Elaboración de un títere con algún personaje del cuento.
- d. Permita que el niño tome un tiempo de asimilación de la información, es probable que en una misma sesión no haga más mención de cómo acomoda el nuevo conocimiento, pero es probable que lo haga en sesiones posteriores.
- e. Si el niño desea continuar con una lectura específica durante varias sesiones, permítalo.
- f. Algunas ocasiones se pueden prestar a que el niño tome a préstamo algún libro que sea de su interés, si este recurso está disponible, merece la pena considerarlo.

### **Evaluación:**

- Se monitoreará la aceptación del niño hacia el recurso literario midiendo la tolerancia de su uso en el tiempo de acompañamiento.
- Se documentarán las menciones o referencias que el niño realice en torno a la presencia del cuento en su espacio de juego y acompañamiento.
- Se analizarán las experiencias de acompañamiento y trabajo de contenido en las actividades de enfoque a partir de lecturas que se encuentren relacionadas.

A continuación, se presenta una tabla que contiene los libros que se localizaron con el fin de analizar la posibilidad de que se emplearan en este programa, seguido de la mención de las actividades y temas con los que se considera factible relacionarlos.



Referencia Bibliográfica	Conceptualización de la muerte					Tareas del duelo ante la muerte y la pérdida					
	Universalidad	Irreversibilidad	No-funcionalidad	Causalidad	Continuación no corpórea	Realidad	Expresión emocional	Recuerdo	Conmemoración	Esperanza	Apoyo
Comienzos y finales Liliana Arias	E1, E2	E2				E8, E9, E10					
Un huipil para la muerte Esmeralda Ríos	E1, E2	E2	E3, E4		E7						
El niño y la muerte Robledo y Delgado			E3, E4				E11, E12, E13, E14, E15				
La muerte pies ligeros Toledo y Toledo	E1, E2	E2				E8, E9, E10					
Los ángeles de la guarda Yassen Grigorov					E7		E11, E12, E13, E14, E15	E16, E17, E18, E19, E20, E26	E21, E22, E23, E26	E24, E26	E25
Es así Paloma Valdivia	E1, E2	E2	E3, E4						E21, E22, E23, E26		
Gajos de Naranja Legendre y Fortier						E8, E9, E10	E11, E12, E13, E14, E15	E16, E17, E18, E19, E20, E26	E21, E22, E23, E26	E24, E26	
La cuestión de Dios Brenifier y Després					E7		E11, E12, E13, E14, E15				
Cuando la muerte vino a nuestra casa Schubiger y Benner	E1, E2	E2		E5, E6		E8, E9, E10	E11, E12, E13, E14, E15			E24, E26	E25

	Universalidad	Irreversibilidad	No- funcionalidad	Causalidad	Continuación no corpórea	Realidad	Expresión emocional	Recuerdo	Conmemoración	Esperanza	Apoyo
El corazón y la botella Oliver Jeffers							E11, E12, E13, E14, E15	E16, E17, E18, E19, E20, E26	E21, E22, E23, E26	E24, E26	E25
Prudencia se preocupa Kevin Henkes							E11, E12, E13, E14, E15				E25
El pájaro del alma Mijal Snunit							E11, E12, E13, E14, E15			E24, E26	
Para Siempre Lüftner y Gehrmann						E8, E9, E10	E11, E12, E13, E14, E15	E16, E17, E18, E19, E20, E26		E24, E26	E25
Mi papá Anthony Browne							E11, E12, E13, E14, E15	E16, E17, E18, E19, E20, E26	E21, E22, E23, E26		
The Heaven of Animals Nancy Tillman					E7		E11, E12, E13, E14, E15	E16, E17, E18, E19, E20, E26			
Angustia Estelí Meza							E11, E12, E13, E14, E15				
El mejor truco del abuelo Dwight Holden		E2	E3, E4	E5, E6		E8, E9, E10	E11, E12, E13, E14, E15	E16, E17, E18, E19, E20, E26	E21, E22, E23, E26	E24, E26	E25
Un día de aquellos Bradley Trevor							E11, E12, E13, E14, E15				

	Universalidad	Irreversibilidad	No- funcionalidad	Causalidad	Continuación no corpórea	Realidad	Expresión emocional	Recuerdo	Conmemoración	Esperanza	Apoyo
<b>Mi amigo el Sauce</b> Joyce C. Mills	E1, E2	E2	E3, E4	E5, E6	E7	E8, E9, E10	E11, E12, E13, E14, E15	E16, E17, E18, E19, E20, E26	E21, E22, E23, E26	E24, E26	E25
<b>La vida sin Santi</b> Francisco Olea						E8, E9, E10	E11, E12, E13, E14, E15	E			E25
<b>Las piedras del</b> Chicomexochitl William Fuentes	E1, E2	E2									
<b>Abue cuéntame</b> Rocío Martínez				E5, E6		E8, E9, E10	E11, E12, E13, E14, E15	E16, E17, E18, E19, E20, E26	E21, E22, E23, E26	E24, E26	E25
<b>Festival de</b> calaveras Luis San Vicente	E1, E2	E2									
<b>Calaveras</b> Cantaditas Eduardo Bustos	E1, E2										
<b>Todos somos</b> diferentes Alicia Molina							E11, E12, E13, E14, E15	E16, E17, E18, E19, E20, E26			E25
<b>Cielo Azul</b> Andrea Petrlik	E1, E2	E2			E7	E8, E9, E10	E11, E12, E13, E14, E15	E16, E17, E18, E19, E20, E26	E21, E22, E23, E26		
<b>Día de Mudanza</b> Sue McMillan						E8, E9, E10	E11, E12, E13, E14, E15			E24, E26	E25

	Universalidad	Irreversibilidad	No- funcionalidad	Causalidad	Continuación no corpórea	Realidad	Expresión emocional	Recuerdo	Conmemoración	Esperanza	Apoyo
<b>Mi mamá</b> <b>Anthony Browne</b>							E11, E12, E13, E14, E15	E16, E17, E18, E19, E20, E26	E21, E22, E23, E26		
<b>Lo que vive en ti</b> <b>Fidel Sclavo</b>							E11, E12, E13, E14, E15			E24, E26	
<b>Se armó la fiesta de muertos</b> <b>Armando Vega-Gil</b>	E1, E2	E2	E3, E4								
<b>El panteón de la patria</b> <b>Eduardo Bustos</b>	E1, E2	E2									
<b>Buenas noches abuelo</b> <b>Bausá y Peris</b>		E2			E7	E8, E9, E10	E11, E12, E13, E14, E15	E16, E17, E18, E19, E20, E26	E21, E22, E23, E26	E24, E26	E25
<b>Adiós, Arcoiris</b> <b>Ricardo Chávez</b>	E1, E2	E2		E5, E6	E7	E8, E9, E10	E11, E12, E13, E14, E15	E16, E17, E18, E19, E20, E26	E21, E22, E23, E26	E24, E26	E25
<b>El señor muerte en una avellana</b> <b>Eric Maddern</b>	E1, E2			E5, E6							
<b>El arcoiris de la abuela</b> <b>Tew Bunnag</b>	E1, E2	E2	E3, E4	E5, E6	E7	E8, E9, E10	E11, E12, E13, E14, E15	E16, E17, E18, E19, E20, E26	E21, E22, E23, E26	E24, E26	E25
<b>Ramón Preocupón</b> <b>Anthony Browne</b>							E11, E12, E13, E14, E15				

La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.

	Universalidad	Irreversibilidad	No-funcionalidad	Causalidad	Continuación no corpórea	Realidad	Expresión emocional	Recuerdo	Conmemoración	Esperanza	Apoyo
Entonces soy feliz Shoshan y East							E11, E12, E13, E14, E15			E24, E26	E25
La pequeña tristeza Anne Herbauts						E8, E9, E10	E11, E12, E13, E14, E15			E24, E26	
El pato y la muerte BWolf Erlbruch	E1, E2	E2	E3, E4	E5, E6							
El cielo es real Todd y Sonja Burpo					E7					E24, E26	
Vacío Anna Llenas							E11, E12, E13, E14, E15			E24, E26	E25
Mi hermano Anthony Browne							E11, E12, E13, E14, E15	E16, E17, E18, E19, E20, E26	E21, E22, E23, E26		
El libro que se muere Ricardo Chávez	E1, E2	E2	E3, E4	E5, E6		E8, E9, E10	E11, E12, E13, E14, E15	E16, E17, E18, E19, E20, E26	E21, E22, E23, E26		
Perdido y encontrado Oliver Jeffers							E11, E12, E13, E14, E15			E24, E26	E25
Emociones de una línea Menena Cottin							E11, E12, E13, E14, E15				
Ardilla Miedosa							E11, E12,				

Mélanie Watt							E13, E14, E15				
	Universalidad	Irreversibilidad	No- funcionalidad	Causalidad	Continuación no corpórea	Realidad	Expresión emocional	Recuerdo	Conmemoración	Esperanza	Apoyo
Dinosaurs Divorce Brown y Brown						E8, E9, E10	E11, E12, E13, E14, E15			E24, E26	E25
Contigo, siempre Daniela Feoli						E8, E9, E10	E11, E12, E13, E14, E15			E24, E26	E25
Cuentos para enseñar a tus hijos a entender el divorcio Johnston, Breuning, Garrity y Baris						E8, E9, E10	E11, E12, E13, E14, E15			E24, E26	E25

## **PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO EN FASE DE IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO**

En esta sección se presenta el informe de la experiencia del programa de acompañamiento en su fase de implementación. Se presentan las experiencias clasificadas por principalmente por etapa del programa y dentro de ésta, con un nivel mayor de detalle, la descripción por fase y por actividad.

### *Informe de aplicación de las sesiones de la etapa de rapport en fase de implementación y desarrollo*

Esta etapa se pensó originalmente como un periodo de tiempo en el cual el niño y el acompañante tienen oportunidad de comenzar a establecer el vínculo que permitirá la relación de acompañamiento terapéutico. Aunque en la planeación del programa se estableció en un inicio que debían ser al menos cuatro sesiones, no en todos los casos fue posible. La variación entre cada uno de los casos participantes para esta etapa fue significativa.

Casos como el de la Familia Martínez, que llegaron a la investigación por la emergencia de estar pasando por la reciente muerte por suicidio del abuelo, marcaron una pauta de intervención rápida donde el *rapport* con los tres niños miembros de esta familia fue natural y de demanda de una actuación con rapidez por parte de los mismos niños. En esta familia, fue posible implementar únicamente una sesión en la cual el educador les conoció de manera general pero prácticamente en todas las sesiones, desde la sesión de entrevista con la madre y el primer contacto con ellos, el tema de la pérdida estuvo presente y el caso no requirió de dar tiempo de adaptación a los niños. Los niños habían sido informados con apertura sobre el motivo de nuestra presencia, de manera que desde el primer contacto se manifestaron atentos y demandantes a cualquier apoyo que pudiera ayudarles con la emergencia emocional que tenían en la familia.

Este patrón de actuación se repitió en otros casos como el de la Familia Santiago, donde Susy y Faby, de siete y 11 años respectivamente, se manifestaban deseosas de comenzar con actividades que les permitieran hablar de la muerte de su padre, ocurrida dos años antes. En el caso de las niñas Santiago, el trabajo con actividades de enfoque sucedió desde la primera sesión, con apenas unos minutos de contacto entre ellas y el educador, jugando con las figuras de las personas de la película *Intensamente*.

Los niños de la familia Mendoza, Manuel y Ernesto de siete y 11 años, constituyeron otro caso donde la emergencia de la intervención apremió a considerar una etapa de *rapport* considerablemente breve. Debido a que el primer contacto se llevó a cabo en un contexto atípico al tratarse de la misa de cuerpo presente de la hija más pequeña de la familia, la intervención y el tiempo de primer encuentro se centró en el acompañamiento emocional a los dos niños. La única oportunidad que tuvo el investigador para presentarse se conformó de los diez minutos previos al inicio de la misa de su hermana y esta primera sesión se constituyó de pasos específicos: la explicación del motivo por el cual una persona que no habían visto antes se encontraba con ellos para acompañarles, la explicación detallada de lo que estaba a punto de suceder con oportunidad de que preguntaran lo que necesitaran saber y la oferta de hacer una nota de despedida para su hermana. Dado que los padres no estaban en disposición de estar atentos de las necesidades de los niños, se solicitó la presencia de la siguiente persona más cercana a ellos, con el fin de favorecer la confianza de los niños hacia una persona ajena a la familia. Ambos niños aceptaron sin resistencia la intervención completa del acompañante y aunque fue claro que necesitarían una nueva *primera sesión* en un ambiente más controlados, ellos identificaban su necesidad y acomodaron la oferta de apoyo que se les brindó.

Los niños de la familia Serrano presentaron una dinámica similar en la cual desde la primera sesión hubo una aceptación incondicional a la presencia del investigador y los mismos niños hacían mención de que sabían que nuestra presencia era una oferta de ayuda, que no alcanzaban a comprender en su totalidad, pero que aceptaban con confianza y buen humor, expectantes de lo que pudieran obtener para ser apoyados. Al igual que en los casos de las familias mencionadas antes, unos minutos de charla fueron el resumen de la etapa de *rapport* y no requirió de más tiempo para que los niños hablaran con apertura de su pérdida.

Karina, la niña de diez años que llegaba al acompañamiento debido a la separación de los padres, fue otro caso similar en el cual el *rapport*, al menos así mostraba indicios, fue relativamente rápido. El caso de Karina presentó una particularidad, como se verá más adelante en la descripción de la etapa formativa. Karina mostró desde el inicio confianza afectiva con el investigador, era abierta a la interacción, pero más adelante quedó clara la dificultad que tenía de hablar sobre la situación que la traía al espacio de acompañamiento. No obstante, hablando del *rapport* como la etapa del



establecimiento del vínculo afectivo, se considera en los casos donde este periodo fue breve.



Imagen no.19. Ejemplos del tiempo pasado en fase de *rapport* con actividades de juego libre

Las niñas Olivia y Diana Pérez de seis y diez años, otro caso donde la intervención requería un formato de visita domiciliaria, presentó características similares a las anteriores, donde no sólo las dos niñas, sino otros niños que se encontraban presentes en la casa, tenían claro el motivo de nuestra presencia en el hogar. La primera visita marcó una clara intención por abordar el tema de la pérdida, hecho que se hizo por medio de un cuento (aunque en una primera visita sólo se trabajó con Olivia y los primos puesto que Diana estaba en hospitalizada todavía). Todos los niños se mostraban atentos a lo que podíamos ofrecerles para poder hablar de la abuelita (Mamá o Mami para Olivia y Diana) que había fallecido en un accidente automovilístico. El caso de las niñas Pérez presentó además otra característica similar a la observada con Karina. El vínculo afectivo se estableció de forma rápida y espontánea, de hecho, hablaban de la muerte de *Mamá* o *Mami* (en realidad la abuelita) pero se reservaban el derecho al silencio cuando tocaba hablar de sus emociones al respecto. Este factor se retoma de forma detallada en el informe de la etapa formativa del caso. Sin embargo, tanto en el caso de las niñas Pérez, como en el caso de Karina, el vínculo entre el investigador y las niñas no requirió de más sesiones que algunos minutos durante el primer encuentro.

Otros dos casos que podrían integrarse a esta dinámica por haber presentado una etapa de vínculo rápido y espontáneo, fueron los niños Darío, de 11 años, y las niñas Gaby y Claudia Mora de seis y nueve años respectivamente. En ambos casos, el de Darío y las niñas Mora, los chicos mostraban buena aceptación a las visitas al espacio de

acompañamiento, en ambos casos los niños hacían una demanda abierta ante la necesidad explícita por recibir recursos de ayuda ante las pérdidas que estaban manejando. Darío, un caso por pérdida de la madre por suicidio, dijo estar motivado al acompañamiento porque sabía que podría hablar de lo que estaba sintiendo.

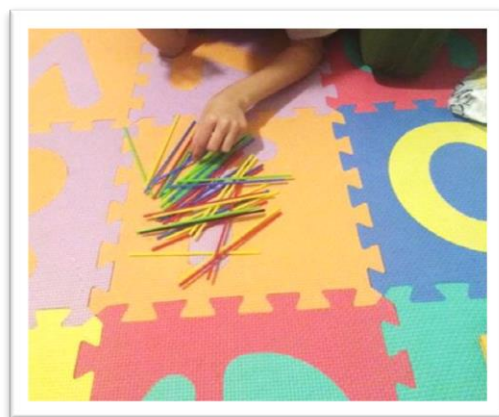


Imagen no.20. Ejemplos del tiempo pasado en fase de *rapport* con actividades de juego libre



Imagen no. 21. Actividades iniciales de juego libre

esta etapa, facilitaron la posibilidad de contemplar que el tiempo de *rapport* estuviera siendo planeado considerablemente extenso sin justificación aparente. Para ello se hablará ahora de los casos que no entraron en esta dinámica de aceptación de la etapa formativa del programa con tanta facilidad como los casos antes expuestos.

La familia García, de donde habríamos de trabajar con Liz de cuatro años y Carolina de 9, acudían por la muerte del padre en un accidente siete meses antes. Carolina mostraba disposición a recibir atención mientras que Liz no parecía mostrar interés en nuestra presencia durante la primera sesión. Del caso de la familia García, la

Por otro lado, no todos los casos participantes de

niña de mayor interés para la investigación era Liz, la niña de cuatro. Esto debido a que la solicitud de apoyo era expresamente para ella. La presencia de Caro era una ayuda para Liz, o al menos hacía se había planteado. El motivo de esta intención era que Carolina había recibido apoyo en un grupo de ayuda para niños al que Liz no había tenido acceso. Mientras que Carolina ya acomodaba el beneficio de ser escuchada por la experiencia previa y tal vez por su edad mayor con respecto a Liz, ésta última mostraba interés únicamente por las muñecas que había en el despacho de consulta. Este patrón de interacción se extendió durante al menos dos meses.

Jimena, la niña de tres años que venía al acompañamiento persuadida por los padres ante la insistencia de un médico que consideraba que la niña debía ser atendida por la muerte de su hermana, es otro caso que presentó características similares al de Liz García. En el caso de Jimena, se identificaron algunas acciones importantes de parte de los adultos que la traían a las sesiones, y que determinaron un periodo de *rapport* prolongado: primero, no deseaban informar abiertamente a Jimena, el motivo por el cual tenía que venir a *jugar* con nosotros; segundo, no estaban muy dispuestos a ser ellos quienes le hablaran abiertamente de la muerte de su hermana. El simple hecho de que la niña no conociera con sinceridad el por qué tenía que permanecer en el espacio de juego y acompañamiento dejó en claro que la transición hacia el clima de acompañamiento debía ser amable y casi imperceptible en beneficio de la niña misma. Esta dinámica de venir a *jugar y bailar* con el terapeuta se extendió, como en el caso de Liz García, por alrededor de ocho a diez sesiones.

Omar, el niño de cuatro años que era traído por Mily, su madre, acudía por una situación de crisis ante la repentina aparición del padre biológico, a quien Omar no había conocido durante su corta vida. La situación se encontraba en un punto crítico para toda la familia pues el proceso legal apuntaba hacia una resolución favorable para el padre recién llegado en la vida de Omar. Sin embargo, Omar no mostraba una buena receptividad hacia el acompañamiento. No quería permanecer en el espacio de juego, presentaba un estado anímico de mucho enojo y tampoco parecía interesado en querer establecer un vínculo positivo con el investigador. En el caso de Omar, él no tenía claro el motivo por el cual estaba ahí, no reconocía la figura del padre en su entorno, en casa y en la familia entera no se veía con buen ánimo la idea de que Omar aceptara la existencia de su padre, por lo tanto, no se le daba el permiso explícito de resolver el conflicto hacia éste. Para el niño, y en realidad para él y para los adultos, estaba en acompañamiento con el fin de resolver sus episodios de agresividad y las recientes manifestaciones de

enuresis y encopresis. La limitante de no poder mencionar el conflicto del padre, determinó que el periodo de *rapport* se extendiera a por lo menos seis sesiones, hasta que Omar estuvo listo para hablarle al acompañante de la presencia de la figura paterna, situación que no entendía.



Imagen no. 22. Ejemplos del tiempo pasado en fase de "*rapport*"  
con actividades de juego libre

Edgar, el niño de siete años que venía por la muerte de su padre cuando él tenía dos años, se mostraba enojado, tal y como marcaba el relato inicial de Marcela, la madre, hacia todo lo que le rodeaba; tan pronto como integró la obligación de venir al acompañamiento, también se mostró enojado con el espacio, con la intervención y con el acompañante. En esta etapa de la intervención no estaba clara la dinámica familiar que imperaba en casa, sin embargo, Edgar mostraba un estado emocional de enojo prologado, generalizado y con intensidad excesiva en relación al tiempo que había pasado desde la muerte y la edad que Edgar tenía cuando sucedió el deceso del padre. Como sea, el estado emocional del niño, quien vivía el enojo con importante intensidad, dejó en claro que la etapa de *rapport* tendría que ser simple para él, de respeto a sus tiempos y con una transición amable para el niño. El caso de Edgar fue el de periodo de establecimiento de vínculo más prolongado, extendiéndose a 12 sesiones.

Podemos en este punto hablar de resultados intermedios con respecto esta primera etapa que se consideró en la planeación del programa. Durante la implementación se alcanzan a percibir algunas tendencias en los datos obtenidos y también se identifican variables que posiblemente están interviniendo en el comportamiento de los casos participantes.

### *Observaciones*

Primero, la etapa inicial denominada como etapa de *rapport* por la intención que tiene de ser el tiempo de acompañamiento invertido en el establecimiento del vínculo afectivo entre

el niño y el acompañante, fue visualizado como un tiempo con posibilidad de extensión de al menos cuatro sesiones y un máximo ocho, con posibilidad de prolongarse a diez sesiones si el caso lo demandaba.

En la implementación de esta etapa del programa podemos observar dos tendencias con diferencias significativas que podrían resumirse de la siguiente manera:

Los casos, ocho en total, en los cuales el tiempo de interacción niño-acompañante no exigió más allá de una primera sesión donde los niños eran perfectamente capaces de pasar a la narración de la situación que los traía al acompañamiento. Se mostraban confiados ante la presencia del investigador y decían conocer los motivos por los cuales era necesaria nuestra presencia, demandando además que se les diera el apoyo necesario para estar bien o para hablar del ser querido. Llegar a este punto de confianza y apertura prácticamente no necesito intervención ni incitación por parte del acompañante. Se dio, en general, de forma natural y espontánea en la interacción con los niños. Otra variable que caracterizó a estos casos es que al menos tres de ellos llevaron una modalidad de visita domiciliaria y el resto se trató de una modalidad presencial en el despacho de consulta. La tendencia no varió de forma importante entre una modalidad u otra. La constante en todos estos casos radicaba en el hecho de que todos los niños habían sido informados del objetivo de la presencia del investigador.

En el resto de casos, cuatro de ellos, se identifica una tendencia diferente donde los niños presentaron mayor dificultad para vincularse con confianza con el acompañante. Tres de ellos no tenían claro el motivo de sus visitas al despacho. Algunos incluso fueron llevados no sólo ocultándoseles el objetivo real, sino manejándoseles otras explicaciones: que el despacho era un lugar para divertirse, que estaban ahí para tomar una clase de baile o para hacer actividades de arte y contar cuentos, sin mencionar que estaban ahí por el gran motivo que interfería y trastornaba la vida de la familia completa: la pérdida. En el último caso, el niño presentaba un estado de ánimo con manifestación de cólera prolongada, este enojo tenía en cierta forma una función protectora en la que era difícil de penetrar, aunque él conocía el motivo por el cual debía asistir al espacio de acompañamiento, no estaba dispuesto a admitirlo a menos que el investigador ganara la confianza y demostrara que sería constante en la aceptación incondicional a sus emociones.

Una vez mencionadas las tendencias de comportamiento encontradas, hablamos de dos variables adicionales que deberían ser consideradas en la decisión de contemplar

un periodo más extenso para generar el vínculo afectivo con el niño como preámbulo al abordaje sincero de la situación de pérdida:

1. La edad del niño: tres de los 12 casos participantes, y que coincide con los niños que demandaron mayor tiempo de inicio para establecer un vínculo que garantizara un proceso centrado en ellos, se trataban de niños menores a seis años. Y Edgar, el niño con manifestaciones de enojo intensas y prolongadas recientemente había cumplido siete años. Los ocho casos restantes se trataban de niños mayores a los siete años. Únicamente un caso, el de la familia Martínez, contaba con la presencia de Carlos de cinco años, pero el niño se amoldaba a la vivencia y reacciones de las niñas mayores de la misma familia.
2. El permiso de los adultos para vivir el duelo: los niños de nueve de los casos participantes habían sido informados de los motivos del acompañamiento y con ello recibieron el permiso explícito de los adultos responsables, para que hablaran de lo que había pasado en casa. Frases identificadas con este respecto eran declaraciones como: “Con ella puede hablar de tu papá, mamá o abuelito”, “ahí puedes decir cómo te sientes”, “te van a ayudar a superar el dolor”, entre otras. La diferencia radical de estos casos, con los otros tres, marcaba una mentira o justificación de los adultos diferente a cualquier explicación que pudiera estar relacionada con la pérdida que estaban enfrentando. De esta manera, el permiso explícito del adulto para que el niño considerara la posibilidad de expresarse abiertamente, fue un factor determinante en el tiempo en que el niño tardaba en mostrarse emocionalmente expuesto al hablar del dolor que tenía por la pérdida significativa.
3. Factores que parecen no influir en la experiencia de esta etapa:
  - a. La modalidad del acompañamiento, el hecho de tratarse de trabajo en visita domiciliaria o en el despacho privado parece no hacer diferencia en esta etapa, la dinámica de comportamiento de los niños que trabajaron en casa fue atenta y enfocada en las actividades sin que el estar en su hogar fuera un factor que alterara, en apariencia, su participación en las sesiones de acompañamiento, por lo menos en esta etapa.

- b. La experiencia grupal o individual, hasta este momento no constituyó un factor influyente en el tiempo ni la facilidad en que los niños establecieron un vínculo afectivo y terapéutico con el investigador. En el caso, por ejemplo, de las niñas García de cuatro y nueve años, la presencia de la niña mayor que mostraba mayor aceptación al acompañamiento no afectaba positivamente en el nivel de aceptación de la niña menor, como tampoco lo hacía a la inversa, que la niña menor y su poca disposición influyeran negativamente en la aceptación de la niña mayor. En cambio, en otras familias como los Martínez, el caso más numeroso con tres niños de diferentes edades, la reacción de los tres niños era uniforme y favorable para el inicio del acompañamiento. Esta dinámica se repite en casos de manejo individual, donde igual se presentaron actitudes de aceptación, como lo contrario a ésta.
- c. Tiempo transcurrido entre el suceso de pérdida y el primer encuentro en un contexto de acompañamiento: tampoco parece ser, hasta ahora, un factor determinante en el cómo los niños comienzan y aceptan la relación con el acompañante. Casos como el de Edgar, de quien ya habían transcurrido casi cinco años desde la pérdida del padre en comparación con otros casos como el de las niñas Santiago, tras dos años desde el incidente en que murió igualmente el padre, ambos casos por muerte repentina, tenían pautas de comportamiento muy diferente. Por otro lado, situaciones recientes como el caso de los niños Mendoza con los que se trabajó desde los servicios funerarios y donde hubo apenas unos minutos de interacción antes de un acercamiento efectivo, indican que el tiempo entre el evento y el primer encuentro tampoco podría, hasta ahora, ser un factor que determine diferencias importantes.

#### *Optimización y adaptación del programa*

A partir de la información presentada en la sección anterior, es posible establecer algunos puntos de mejora para optimización y la adaptación del programa.

Recordando las dos variables identificables como de influencia en el manejo de las primeras sesiones que componen la etapa de *rapport* entre el niño y el acompañante: la

edad del niño y el permiso explícito de los adultos significativos para el niño para vivir su duelo, se plantean los siguientes cambios posibles:

*Cuando la variable es la edad del niño.*

1. En el tratamiento con niños menores de siete años:

De acuerdo a la población que es parte de la muestra, el participante más pequeño fue una niña que tenía tres años, próxima a cumplir cuatro cuando llegó. La tendencia de comportamiento identificada en esta variable parece aplicar en niños cercanos a seis años, algunos niños de siete podrían incluirse también en esta categoría puesto que la madurez es variable en cada niño.

Por tanto, para niños de entre cuatro y hasta antes de siete años, salvo excepciones que pueden ser identificadas en la primera sesión, se recomienda considerar sin distinción al menos seis sesiones y máximo ocho destinadas a juego libre y actividades de lectura y arte general, que permitan al niño familiarizarse con el espacio, con el acompañante y con las técnicas.

La posible directividad que podría manejarse en ese panorama, consistiría en los materiales con contenido temático que se oferten al niño para su trabajo en el tiempo de sesión. Por ejemplo, seleccionar los cuentos con base al contenido que podría despertar en el niño el interés al acomodarse o identificarse con su realidad, o juguetes y juegos que de igual manera despierten este interés. No obstante, la directividad del acompañante cuando no hay confianza suficiente puede ser contraproducente para el proceso del niño, por lo que ha de considerarse siempre la posibilidad de que el niño inicie tomando decisiones sobre lo que desea y está dispuesto a trabajar.

Además, los niños más pequeños también mostraron cierta afinidad por algunos materiales, más que otros, y eso también es un elemento del cual puede obtenerse provecho para llegar al niño de forma efectiva.

2. En el tratamiento con niños mayores a siete años.

Hasta ahora, los datos obtenidos de los niños participantes, muestra una dinámica en la cual la mayoría de los niños a partir de siete años reacciona favorablemente a un abordaje sobre la situación que ocupa su realidad de manera directa y rápida. Son capaces de comenzar un diálogo, de expresar sus expectativas y demandar sus necesidades. En este punto es importante la consideración que involucra el rol de los padres en el acompañamiento. Sin embargo, podríamos sugerir que en un rango de edad



de entre siete y 12 años, podría destinarse únicamente una sesión o tal vez dos, de juego libre para que el niño y acompañante se conozcan cuando ambos son desconocidos entre sí; es incluso probable que no sea necesario tener este tiempo cuando el acompañante es un familiar o un profesor que tiene ya un vínculo afectivo con el niño, en cuyo caso las actividades libres o de temáticas diferentes como se propusieron en la etapa de *rapport*, se lleven a cabo para el manejo de momentos con alta carga emocional y de estrés para el niño.

*Cuando la variable no es la edad sino la participación simbólica de los adultos.*

La segunda variable identificada por su intervención en el cómo se desarrolla la actitud de los niños en torno al inicio del acompañamiento es la actitud de los adultos sobre éste.

Las tendencias en relación a esta variable se dividieron en dos caminos: los padres que explicaban con antelación el propósito de la visita al despacho del investigador, invitando a los niños a presentarse con sinceridad y apertura; y los padres que se mostraban incapaces de manejar la verdad a los niños sobre el motivo de nuestra participación en sus vidas y que inventaban otras explicaciones para convencer al niño de que asistiera sin resistencia. Los primeros demostraron una actitud más favorable y el establecimiento del vínculo afectivo más rápido. En todos los casos participantes se sugirió a los padres, como medida preventiva, que manejaran siempre la verdad al niño acerca de las sesiones a las que acudiría; además, tal y como puede leerse en la presentación de los casos en páginas anteriores, en todos los casos se llevó a cabo una entrevista de inicio a donde no acudía el niño o donde no estaba presente durante ese encuentro con los adultos.

Por lo tanto, la sugerencia de adaptación al programa es, realizar parte de la entrevista de inicio en presencia del niño, brindando la oportunidad a los padres de hacer una explicación breve acerca del por qué están ambos en este lugar y donde el adulto otorgue el permiso explícito al niño a hablar de lo que les ha pasado con el acompañante. Esta sencilla actividad permite al adulto entregar al niño la seguridad de que su padre o madre está de acuerdo con que él venga y hable sinceramente sin que signifique una traición. A menudo los niños son inhibidos por los adultos con pequeñas amenazas aparentemente inocentes hacia ellos, sobre no decir nada a otras personas de lo que escuchan, pero valiéndonos de la literalidad que impera en la mente del niño en las primeras etapas de su vida, estas advertencias se convierten en poderosas instrucciones que el niño difícilmente romperá.

*Acerca de las variables que parecen no interferir en el desarrollo de la etapa de rapport.*

Si bien no se perciben diferencias importantes en torno a las modalidades en que se brinda el acompañamiento. Es obvio que no es lo mismo una sesión llevada a cabo en un hogar que la que se brinda en un espacio especialmente destinado a ello. Así también, el trabajo individual presentará ajustes en comparación con el trabajo grupal. Por ello, se hacen algunos señalamientos que se consideran optimizarían el aprovechamiento de esta primera etapa:

1. Para las sesiones en modalidad de visita domiciliaria.

Realizar un protocolo de inicio para el trabajo en casa donde además se realicen las siguientes especificaciones:

- Sugerir sesiones de tiempo prolongado en atención a disminuir el número de visitas al domicilio.
- Eliminar las actividades de juego libre y trabajar actividades con intención de favorecer el vínculo terapéutico. La desventaja del juego libre en modalidad domiciliaria es que al combinarse las variables de un entorno que no está bajo el control del acompañante, no se favorece la contención a la que deberá empezar a habituarse el niño durante el tiempo de sesiones.

2. Para las sesiones en modalidad grupal

Explorar siempre la posibilidad de no considerar pares de hermanos en el mismo grupo, con excepción de aquellas ocasiones donde la interacción entre hermanos lleve un propósito de adquisición de información útil para beneficio de los mismos niños.

Haciendo caso de que el trabajo de duelo es particular, personal y dinámico, se da también por entendido de que miembros de una misma familia manifiestan y viven el duelo y la pérdida de forma distinta, por lo que en respeto a la vivencia y con el fin no inhibir la libertad de expresión de los niños, se sugiere separar a los pares de hermanos en grupos distintos, o bien, dedicar un tiempo especial al trabajo individual y algunas actividades de trabajo común.

### *Informe de aplicación de las sesiones de la etapa formativa en fase de implementación y desarrollo*

Esta etapa se planteó originalmente en 26 actividades, para ser efectuadas en un promedio de entre 12 y 14 sesiones de las 22 sesiones que se contemplaron en la etapa de diseño del programa. Además, cada sesión se planeó en tres momentos diferentes: inducción, enfoque y cierre. Los datos que se informan en este apartado, corresponden únicamente a los primeros dos momentos: inducción y enfoque. El último momento, el de cierre, se informa en un apartado posterior.

A continuación, se realiza un informe a detalle, se clasifican las actividades de acuerdo a la temática para la que fue pensada su ejecución.

#### *1. Conceptualización de la muerte*

##### *Informe de la implementación de actividades para trabajar la universalidad de la muerte*

Las actividades diseñadas en el programa para este subconcepto fueron las actividades uno y dos: Es Así, unos vienen y otros se van y el ciclo de la vida. Ambas actividades se plantearon para niños de seis a 12 años, pero en la fase de implementación, fueron aplicadas también con niños de cinco años.

La primera actividad, Es así unos vienen y otros se van, que toma su nombre del título del cuento de Paloma Valdivia, y a la que en adelante nos referiremos únicamente como actividad uno, fue aplicada en cinco de los 12 casos: la familia Martínez, familia Santiago, familia Mendoza, familia Serrano y familia Pérez. Otros casos como el de la familia García, caso de Jimena y caso de Edgar, fueron invitados a realizarla la actividad, pero en todos los casos, los niños sugirieron querer cambiar de ejercicio. Los otros cuatro casos, dos de ellos por separación de los padres y los casos de la familia Mora y Darío no fue opción de actividad por las razones que se explican a continuación:

##### *Casos en los que se ejecutó la actividad.*

La experiencia de aplicación de la actividad marcó una diferencia notable entre los niños que tenían menos de siete años y los que estaban por encima de esta edad. En las familias en las cuales se ejecutó la actividad y donde había participantes más pequeños como la familia Martínez que tiene un niño de cinco años, es probable que el peso de la mayoría haya determinado que el niño menor protestara menos; la misma dinámica se

presentó en la familia Serrano donde una participante tenía cuatro años. En ambos casos, los niños más pequeños realizaron la actividad pero con índices de baja comprensión y con poco interés.

En el resto de niños de los casos que realizaron la actividad, la edad mínima de éstos fue de siete años, marcando una experiencia provechosa y que dio pie a preguntas por parte de los niños: ¿por qué la gente muere?, ¿todos vamos a morir?; o comentarios como: “ya entendí, tenemos una vecina que va a tener un bebé, entonces si algunas personas mueren, otras vienen en formas de bebé”.



Imagen no. 23. Dibujo de una niña de la familia Martínez sobre la universalidad de la muerte.  
Estas eran sus pérdidas.

#### *Casos en los que no se ejecutó la actividad.*

Las niñas García, Edgar y Jimena no mostraron interés en la actividad y en determinado momento sugirieron querer cambiar la actividad, mostrando resistencia clara hacia la misma. No se presionó en ningún caso y se respetó su elección. De ellos, podemos decir que: de las niñas García, el participante de interés era Liz, de cuatro años, y para quien fue solicitada el apoyo, la presencia de la hermana mayor en el acompañamiento era opcional e inconstante. Liz García y Jimena, otra niña de casi cuatro años, no mostraron interés por trabajar con el subconcepto de la universalidad de la vida. Se sabe de antemano que en este periodo de edad no hay conceptualización de la muerte, razón por la cual probablemente la actitud de las niñas era la de esperarse.

Por otro lado, en el caso de Edgar, la actitud evasiva que Edgar mostró al inicio de las sesiones, se prolongó no solo por largo tiempo, sino hacia cualquier actividad que

fuera propuesta por el acompañante. El espacio de acompañamiento representaba para Edgar algo que no quería hacer.

Casos como el de Karina y Omar no fueron opción de aplicación de esta actividad por ser casos que vivían un duelo por separación de los padres y no sobre la muerte como el resto.

Finalmente, los casos de las niñas Mora y el caso de Darío, no llegaron a este punto puesto que abandonaron el acompañamiento en la etapa de *rapport*. No obstante, se incluyen por considerarse el abandono de la investigación como información útil acerca de los casos con características que se perfilan hacia la deserción del acompañamiento.

La segunda actividad, el ciclo de la vida, resultó más atractiva para la mayoría de los casos, con excepción de los casos de pérdida por divorcio o separación. La experiencia de aplicación invita a pensar que la actividad tiene un efecto más atractivo cuando se trata de buscar en la naturaleza los elementos que podrían acomodarse en el ciclo de la vida, o bien, el hecho de tener que realizar la actividad basados en su propia vida genera una identificación del niño hacia la actividad que es difícil de dejar a medio término.

### *Observaciones*

Ahora es posible hablar de las variables identificadas como aquellas que intervienen en la ejecución de estas actividades:

1. La edad del niño: Los niños en un rango de edad en la cual su desarrollo todavía dificulta la conceptualización de la muerte, no parecen interesados en saber que todos los seres vivos algún día van a morir. Tampoco se muestran confrontados ante esa realidad, por lo tanto, la actividad muestra poca utilidad para ellos y por ende hay poco interés por hacerla.
2. El tipo de pérdida: La actividad es aplicable en los casos que implican muerte física. Los casos de pérdida por muertes parciales y simbólicas como el divorcio no parecen acomodar este conocimiento.
3. La identificación del niño con la naturaleza de la actividad: La actividad que invita al niño a relacionar su propia vida con la naturaleza de la actividad

parece generar mayor interés por ser concluida. El niño se descubre en el ciclo de la vida, pensando sobre su propia mortalidad.

#### *Optimización y adaptación del programa*

A partir de la definición de las variables que están involucradas en el desarrollo de las dos actividades, se plantean las siguientes adaptaciones:

##### *Cuando la variable es la edad del niño.*

Se sugiere eliminar la aplicación de la actividad número uno en niños menores a siete años, en niños de seis años podría ser una actividad opcional. La actividad está plenamente sugerida para niños de entre siete y doce años.

En el caso de la actividad número dos, se acepta la aplicación de la misma en niños menores, consideran que el objetivo no sea propiamente la conceptualización de la muerte sino la experiencia de contacto con la realidad y con la identificación de sí mismos en una actividad que materializa su pensamiento. La actividad se considera apropiada y de alto aprovechamiento para niños de siete a doce años.

##### *Cuando la variable es el tipo de pérdida.*

Se asume que las actividades acerca de la universalidad de la muerte son efectivamente aplicables como corrección y paliación en casos de muerte física. En otro tipo de casos, puede ser efectuada como prevención.

##### *Cuando la variable es la identificación de sí mismo con la actividad.*

Se señala también, la posibilidad de optimizar el resultado de la actividad uno aplicando la actividad dos como prerrequisito de la actividad uno; es decir, lograr la identificación del niño con el ciclo de la vida y posteriormente llevar la experiencia hacia otros seres vivos.

#### *Informe de la implementación de actividades para trabajar la irreversibilidad de la muerte*

La actividad diseñada en el programa para este subconcepto fue la actividad número dos: el ciclo de la vida, que además trabaja sobre la universalidad.

La experiencia de la actividad con respecto a la característica irreversible de la muerte sugiere que este objetivo solo se logra cuando existe un diálogo directo con el niño sobre lo que piensa que pasará después de la última etapa del ciclo. Es decir, no es

un concepto que quede implícito con el ejercicio, sino que debe ser buscado con la orientación del acompañante.

### *Observaciones*

Se entiende que las variables que se desarrollaron en el informe anterior, son aplicables tanto si se ve la actividad como trabajo conjunto de los dos subconceptos, como si se tratara únicamente de la irreversibilidad de la muerte. Por lo tanto, se invita a considerar la evaluación del informe anterior.

### *Optimización y adaptación del programa*

Se sugiere como punto de partida la posibilidad de desarrollar una actividad adicional que trabaje directa y exclusivamente sobre este subconcepto. Dado que la actividad originalmente propuesta no es de alto impacto para trabajar este subconcepto como lo fue para trabajar la universalidad.



Imagen no. 24. Actividad de uno de los niños sobre el ciclo de la vida.

### *Informe de la implementación de actividades para trabajar la no funcionalidad de la muerte*

Las actividades destinadas a este propósito, fueron los ejercicios tres, Nada sentimos, y cuatro, ¿Qué pasa con el cuerpo cuando alguien muere? La experiencia con estas actividades, se describe a continuación.

Ambas actividades estuvieron diseñadas desde una perspectiva de reflexión por parte del niño. Como se pudo ver anteriormente, aún a la edad de siete años, el niño

parece buscar dos factores: el juego y a identificación de su vida en las actividades que realiza.

La actividad número tres se llevó a cabo en siete de nuestros 12 casos, los casos en los que no se ejecutó la actividad fueron el caso de Jimena, Omar, Karina, Edgar y las niñas Mora.

De los casos en los que sí se llevó a cabo el ejercicio, se detectó apertura hacia la misma siempre que los niños deseaban saber cómo era morir, o manifestaban curiosidad sobre el nuevo estatus de sus seres queridos. La actividad, en todos los casos, se realizó hasta que los niños hicieron preguntas clave como: ¿se enferma allá donde está?, o por ejemplo el caso de las niñas García cuyo padre murió en un accidente automovilístico y ellas habían tenido accesos a información innecesaria que relataban de la siguiente manera “a mi papi se le hizo una herida en el cuello en el accidente, y por ahí le salió mucha sangre. Por eso se murió”, y en casi todos los dibujos que las niñas realizaban haciendo énfasis en el cuello herido del padre. Cuando el discurso se volvió recurrente, se realizó esta actividad donde las niñas trataban de acomodar el conocimiento con la imagen del padre herido. Fue importante para ellas, comenzar a reconocer una realidad en la cual el padre ya no sangraba ni le dolía el cuello.

En el resto de los casos, los niños se planteaban preguntas sobre todo de tipo afectivo: ¿nos extraña?, ¿tiene miedo?, ¿nos puede ver? Antes de pasar al subconcepto de continuación no-corpórea se favoreció el entendimiento de que sus seres queridos ya no podían, en esencia, realizar actividades que hacían cuando estaban vivos, sin necesariamente negarles la oportunidad de creer en la existencia de un más allá. Por medio de la actividad se les presentaba que al menos, no tenían sentimientos negativos o sensaciones que debieran preocuparles como frío, hambre o dolor. Situación que los niños aceptaban bien.

Una situación especial fue la que presentó Darío, un niño cuya madre murió por suicidio. Darío estaba preocupado porque antes del suceso, había tenido una pelea con la madre y posteriormente fue enviado a casa de una tía por algunas horas. Momentos en que la madre, al quedarse sola, cometió el suicidio. Darío estaba preocupado por saber si su madre estaba enojada con él por el incidente que antecedió su muerte. Para él fue importante empezar a reconocer que su madre ya no tenía sentimientos negativos, ni tenía dolor por lo ocurrido.

Con respecto a la actividad número cinco, sobre lo que pasa con el cuerpo cuando morimos, la dinámica con los niños fue peculiar, desde el sentido de que no parecían



haber esperado tener contacto con un vocabulario *provocador*. Sin embargo, la experiencia dejó en claro que se sentían atendidos y respetados porque ya eran palabras que deseaban conocer y tenían preguntas al respecto. La actividad se ejecutó en los mismos casos que la actividad número tres, pero aquí se relatan tres experiencias significativas.

Uno de los casos donde se realizó la actividad fue con los niños Mendoza, a quienes el investigador conoció cuando estaban a punto de entrar en contacto con el cuerpo en el féretro de su hermana menor. Debido a que el contexto no permitía condiciones más favorables para realizar la actividad muy en forma, se hizo una adaptación emergente.

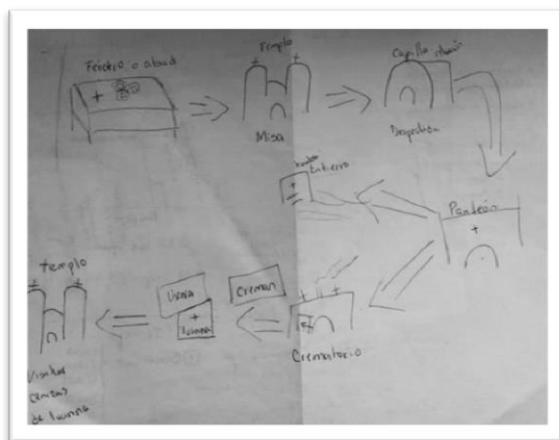


Imagen no. 25. El proceso funerario que se realizó para explicar a los niños Mendoza sobre lo que pasaría con el cuerpo de su hermana.

Los niños querían saber qué estaba pasando, qué sería lo que verían y tenían ansiedad con respecto al futuro de su hermana. Así que comenzamos un dibujo donde representamos cada paso del proceso por el que pasaría el cuerpo de su hermanita, poniendo nombre a cada elemento en la hoja: féretro, capilla, velorio, crematorio, cremación, urna, cenizas, entre otros, todos acomodados a manera de proceso. A medida que la actividad avanzaba los niños formulaban preguntas cuando no entendían la explicación y cuando se sintieron listos para enfrentar la realidad del momento, se mostraron seguros pues sabían que esperar del evento.

Con la ejecución oportuna de esta actividad, se pudo evitar términos no apropiados, como decirles a los niños que “se quemaría el cuerpo de su hermana”, por ejemplo. No se tuvo esta suerte con otros casos como el de los niños Serrano, donde la

niña más pequeña, de apenas cuatro años, manifestaba mucho miedo cuando le planteaban la idea de ir a visitar la urna de las cenizas de su abuelo.

A la niña le habían dicho que al cuerpo del abuelo lo quemaron y en combinación con sus fantasías, se había convertido en un temor el estar cerca del *cuerpo quemado*. Cuando surgió este relato en el acompañamiento, se trabajó la actividad con el objetivo de corregir el discurso de los niños con el lenguaje apropiado. Además, se realizó énfasis en el cómo era la urna actualmente y la niña tuvo oportunidad de decorar el dibujo para imaginarse qué le gustaría llevar a la urna del abuelo con motivo del día 14 de febrero, día del amor. Posteriormente, tanto ella como su hermano dibujaron muchos corazones que después recortaron para decorar la urna. Una entrevista posterior con la madre, dejó claro el resultado, la niña había acudido a la capilla a decorar con sus dibujos de corazón y además había pedido tocar la urna y besarla.

Por último, citamos el caso de las niñas Pérez, dos chicas que durante un accidente de tránsito habían quedado en estado grave de salud y además, la abuela había perdido la vida. Debido a que en el tiempo en que los servicios funerarios de la abuela se habían efectuado, ambas niñas se encontraban inconscientes en el hospital, ninguna de ellas estuvo en contacto con el cuerpo de la abuela, ni tenían claro del destino que había tenido éste. Tampoco habían tenido oportunidad, hasta ese momento, de acudir al cementerio.

Cuando se realizó la actividad y se les explicó cada una de las palabras que contenía la misma, Diana, la niña mayor, empezó a realizar un dibujo y en un momento determinado, paró. Luego dijo: “yo no puedo seguir, quiero preguntar algo... ¿de qué color era el féretro de mi mami?”, como la sesión se efectuaba en visita domiciliaria, solicitamos

la presencia del padre y Diana tuvo oportunidad de hacer su pregunta, hasta entonces, Diana se sintió en condiciones de continuar con la actividad.

#### *Observaciones*

La experiencia de esta actividad permite hacer las siguientes observaciones: ambas actividades dan indicio de ser altamente provechosas para los niños, en función a disipar temores que permanecen ocultos hasta que alguien les da el permiso de aceptar y expresar que tienen curiosidad por los



Imagen no. 26. Diana dibujando la representación del funeral de su mamá

detalles que rodean a la muerte de su ser querido. Sin embargo, en la ejecución de las actividades se hicieron ajustes a las mismas, que apuntaban en dos direcciones:

1. Que la actividad hiciera más uso de técnicas de juego: la reflexión parece ser posible en niño de la edad de siete años, pero a veces se torna difícil y cansado para ellos. Además, los contenidos fueron bien aceptados por niños más pequeños, en cuyo caso no permanecen atentos por mucho tiempo ni tienen habilidades para dialogar como un niño mayor.
2. El factor proyectivo de la actividad: las actividades parecen ser más atractivas cuando los niños proyectan su vida en ellas. Por lo tanto, hablar de otros seres vivos no tiene el mismo impacto que hablar del ser vivo que soy yo, hablar de un funeral no es lo mismo que la oportunidad de hablar sobre el funeral que voy a vivir o que viví.

#### *Optimización y adaptación del programa*

A partir de las dos variables antes identificadas, se sugiere:

##### *Adaptación de las actividades con técnicas de juego.*

Se detectó que el conocimiento de no funcionalidad es útil y bien aceptado por niños menores de siete años, por lo tanto, una adaptación que apunte más al juego que a la reflexión favorecería la participación de los niños. La parte reflexiva podría ser añadida al final del juego cuando la ocasión y la edad de los niños lo permitan.

En el caso de la actividad cuatro, la adaptación sugerida es que el vocabulario se presente sólo en forma de palabras y que los niños participen en la construcción de la imagen haciendo sus propios dibujos.

##### *Adaptación de las actividades privilegiando el factor proyectivo.*

Se propone también que los niños tengan mayor oportunidad de proyectar sus vivencias en las actividades. De esta manera, sustituir la lluvia de ideas de las actividades de otros seres vivos por una lluvia de ideas de las actividades de ellos como seres vivos, podría ser una adaptación útil.

En el caso de la actividad cuatro, la modificación que se plantea es que los niños hablen de sus experiencias y lo plasmen en dibujos haciendo la relación con el concepto adecuado. El beneficio de esta modificación es además la posibilidad de tener acceso a la

interpretación del niño sobre su realidad y explorar en conjunto sus recuerdos y preguntas o miedos que aun estén pendientes. La actividad debe estar personalizada a su vivencia, como si se tratara de una actividad diferente con cada niño.

### *Informe de la implementación de actividades para trabajar la causalidad de la muerte*

Las actividades destinadas a este propósito, fueron el número cinco, ¿Por qué un ser vivo muere?, y el número 6, Alguien especial para mí murió porque... El ejercicio cinco se activó en seis casos y el ejercicio seis en siete de ellos.

La experiencia con estas actividades es que nuevamente se aprecia una tendencia similar a la sucedida en el subconcepto anterior donde el factor de proyección del niño jugó un papel importante. En el caso de la actividad cinco, se identificó que este tipo de juego de memoria, tiene un grado de complejidad alto para un niño menor de seis años, puesto que además de la instrucción de memorizar la ubicación de las fichas, tenían que hacer la relación de un órgano con su función, conocimientos que difícilmente domina un niño de edad menor. El juego funcionaba en tres sentidos: seguimiento de reglas, que de acuerdo a la teoría de Piaget es posible alrededor de los siete años; la memoria del niño para localizar las fichas; y por último, el conocer las funciones básicas del cuerpo humano.

Sin embargo, se rescata una experiencia singular sucedida en uno de los casos donde fue aplicable, el caso de Edgar, de casi siete años, renuente a acudir al despacho del investigador y con manifestaciones de cólera profunda y prolongada no quería hacer nada durante las sesiones. A Edgar le costaba seguir instrucciones, pero tampoco aceptaba la libertad de decidir lo que quería hacer. Si en sus manos hubiera estado, Edgar no habría regresado después de la primera sesión. Tampoco encontraba sentido a estar en el acompañamiento, no quería hablar de la muerte de su padre y había reportes en la escuela de que se conducía con comportamiento agresivo. La actitud de Edgar cambiaba jugando al *memorama* y durante algún tiempo fue la única actividad que quería hacer cuando llegaba al despacho, podía jugar los 50 minutos de la sesión. Por lo tanto, esta actividad representó el inicio de la apertura de Edgar a la relación con el acompañante. Tal vez no se pueda definir con exactitud si el contenido teórico fue interiorizado por el niño, pero definitivamente fue el ejercicio que marcó el antes y el después en este caso.

Otros casos donde la actividad fue realizada es con la familia Martínez, integrando al miembro más pequeño de cinco años; la familia Santiago y la familia Mendoza. Un factor común en todos estos casos evidenció que la actividad era más atractiva con la presencia de otros niños además del acompañante, aunado a esto, el hecho de que algunos pares de hermanos pudieran jugar haciendo equipo pareció un fenómeno interesante puesto que, dejando a un lado el contenido teórico, los hermanos ponían en práctica acciones de camaradería entre ellos: se ayudaban a resolver la relación de las tarjetas y festejaban los triunfos en equipo. En el caso de los Martínez donde incluso se contó con la participación de un niño de cinco años, este factor de apoyo de la hermana mayor fue una suerte de oda a los hermanos en medio de la tragedia.

A resaltar está que en al menos dos casos con características similares: las hermanas García y los hermanos Serrano, la actividad no fue llamativa para los niños e incluso fue complicada. Con las hermanas García se puso en evidencia algunas dificultades en la relación entre hermanas, probablemente consecuencia de que la hermana mayor adoptó un rol muy directivo con la hermana menor, esta situación de detalla en el informe por casos en el capítulo de discusión de los resultados. Pero por ahora, basta señalar con que la dinámica de estas hermanas no favorecía la integración sino el control y la competencia de una hacia la otra. En el caso de los hermanos Serrano, el hermano mayor, un niño de siete años, trataba de integrar a la hermana menor, una niña de cuatro años, sin embargo, la personalidad introvertida de la niña dificultaba la labor del hermano mayor quien terminó por desesperarse y abandonó su intención.

En resumen, pareciera que esta actividad funciona en dos vertientes: en la integración de los grupos de trabajo por tener un nivel de dificultad más alto que un juego de memoria convencional; y, en casos probablemente aislados como el de Edgar, sirve para la reafirmación del niño que encuentra algo atractivo en medio de un estado generalizado de apatía. Además, también debe señalarse que, la verdadera integración que lleva a la adquisición del subconcepto de causalidad, queda declarado hasta el momento final en que la intervención del acompañante conduce a los niños a la reflexión de que la falla en esas funciones y sus órganos, conduce eventualmente al fin de la vida.

Ahora toca el turno de hablar de la actividad número seis, donde el niño tiene la oportunidad de poner en acción el factor de proyección personal. Una vez que empieza a adquirir el subconcepto de causalidad, corresponde entender que el ser querido murió también en consecuencia a una causa. Para ello, la actividad seis es una oportunidad de pensar en ello y por eso es que se tomó la actividad cuya versión original aparece en el

manual de Marge Heegard, "When someone very special dies". La actividad pudo aplicarse a siete del total de los casos y algunos resultados pueden verse en las fotografías que aparecen a continuación.

Gracias a una actividad con estas características es posible, por un lado, que los niños reflexionen acerca de que la muerte de la persona que quieren tiene una causalidad definido; y segundo, el contenido de los resultados arrojados por la actividad, permite orientar al niño acerca de sus creencias y detectar si existe alguna modificación de la realidad a partir de la fantasía.

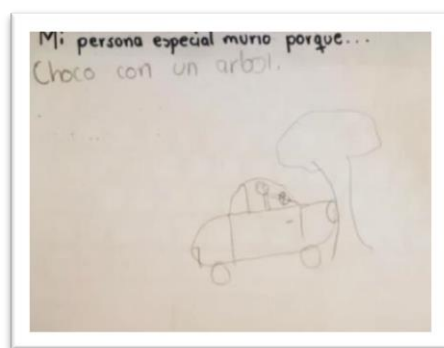


Imagen no. 27. Dibujo sobre el subconcepto de causalidad de la muerte: suicidio y accidente

Se destaca, nuevamente, el caso de las niñas García cuya fantasía las llevaba a pensar que el accidente en el cual perdió la vida el padre, aún tenía secuelas para él estando muerto. Apparently ellas entendían la causa del fallecimiento pues, de acuerdo al seguimiento que se les dio, era un discurso recurrente entre ellas, pero la manera en que lo intelectualizaban las llevaba a creer que las heridas de su padre seguían haciéndole daño estando muerto. El trabajo de esta desmitificación en torno al accidente comenzó cuando una de ellas dibujó la causa de muerte de su padre haciendo énfasis en la herida que, según ellas, tenía en el cuello tras el accidente.



Imagen no. 28. Representación de una de las niñas García donde se aprecia al padre (extrema izquierda), herido del cuello. Es posible observar el cuello "caído" por la herida.

Edgar, el niño participante que se negaba a realizar cualquier actividad, aceptó realizar el ejercicio número seis después de haber realizado el número cinco. Fue la primera vez que Edgar habló en el acompañamiento acerca de su padre, muerto a causa de un paro cardíaco años antes. Aunque la actividad completa no se efectuó debido a la misma resistencia del niño, sí realizó un dibujo explicando que se trataba de su padre, quien murió “porque su corazón se enfermó y dejó de funcionar”, según sus palabras.

Jimena, niña de casi cuatro años, también aceptó realizar la actividad, y aunque sus dibujos aún no son muy definidos debido a su edad, la explicación que dio de su dibujo fue más clara: “Esta es mi hermana. Mi hermana murió porque se cayó en el baño, luego vinieron los doctores y se la llevaron”. Para el acompañamiento de Jimena fue importante esta actividad porque su hermana no había muerto debido a una caída sino a una larga enfermedad crónico degenerativa que la aquejaba incluso desde antes del nacimiento de Jimena. Pero esta información no había sido clara para ella, la caída a la que relacionaba con la muerte, se trataba de un desmayo que la hermana había tenido a causa de la enfermedad y que había sucedido el día en que la joven había muerto. Sin embargo, era el último recuerdo de Jimena con respecto a su hermana y su interpretación, errónea, la llevaba a pensar que las caídas eran la causa común de las muertes.

Los niños Mendoza realizaron de igual manera la actividad. Cuando se realizó, habían pasado ya algunos meses desde el fallecimiento de la hermana menor, una niña de alrededor de dos años que había muerto por una caída. La actividad fue relevante en este caso porque cuando ocurrió el accidente, los niños habían sido unos de los encargados de velar por la seguridad de la más pequeña, pero un descuido generalizado derivó en el accidente. La importancia de este detalle creció cuando fue necesario explorar si alguno de los niños se sentía culpable por el incidente.



Imagen no. 29. Dibujo de su hermana desmayada en el piso

El dibujo que realizó uno de ellos era muy claro, representaba a la niña, el padre ahí mismo tratando de salvarla y la presencia del resto de la familia alrededor: “Nuestra hermana murió por un accidente cuando estábamos de vacaciones, se cayó y nadie la vio. Mi papá la encontró viva y la llevaron al hospital”. En el relato que uno de los niños hacía de lo ocurrido, era importante el hecho de que la niña hubiera sido rescatada viva aún con vida, eso representaba para ellos que el descuido en sí no era la causa de la muerte, sino el hecho de que en el hospital presentara complicaciones y finalmente muriera.



Imagen no. 30. Dibujo que corresponde al relato de la muerte de Ivette en un accidente.

Otros casos en los que fue posible activar este ejercicio fueron la familia Martínez, las niñas Santiago y los niños Serrano. En todos estos casos, la actividad se realizó como primer acercamiento con los niños en la primera sesión y aunque las fotografías ya han sido citadas, se realiza nuevamente para contextualizarlas en este informe.



Imagen no. 31. Dibujo de Toño sobre su abuelo muerto por ahorcamiento (suicidio)



### *Observaciones*

Un breve análisis acerca de los datos obtenidos con respecto a las actividades que fueron diseñadas para trabajar el subconcepto de causalidad nos lleva a la identificación de las tendencias que prevalecieron en la ejecución de las mismas.

Se aprecia que:

1. El tiempo transcurrido entre el suceso de muerte y la primera intervención, no interfiere con la necesidad de los niños de replantear los detalles que conocen sobre la muerte de su ser querido. Y, sin embargo, tanto los niños más jóvenes como los mayores, son capaces de recordar detalles de la información que se les dio en las explicaciones a las que tuvieron acceso; y que son aquellos que suelen representarles preocupaciones o inquietudes que deberían ser resueltas.
2. La edad del niño no interfiere con la necesidad explícita de narrar lo que saben de la muerte. Aun cuando sus habilidades en el arte no estén bien definidas todavía, el uso del dibujo es apenas un instrumento de comunicación para el niño que, junto con su narrativa, cobra vida.
3. No hay momento específico en el cual el ejercicio deba ser activado, y que incluso en parte de los casos se utilizó como instrumento de inicio en la interacción con los niños. Es decir, en algunas situaciones, esta actividad es perfectamente aplicable desde las primeras sesiones y es una respuesta concreta a la necesidad de los niños de narrar lo que están pensando. Además, representa una herramienta de medición para evaluar, hacia el final del acompañamiento, la evolución que va dándose en los recuerdos del niño. Como se verá en el reporte final de los casos, es interesante la comparación de los recuerdos plasmados en dibujo de esta actividad con la forma en que representan a la persona una vez que han sido acompañados en las sesiones. Esto representa la materialización de la sustitución de los recuerdos dolorosos por otros más agradables.
4. Además de trabajar directamente sobre la causalidad de la muerte, la actividad sirve abiertamente para desbloquear y trabajar culpas que existen en los niños sobre su posible participación en la muerte de sus seres queridos. Sabemos de antemano que no hay forma de que ellos sean culpables, la actividad es una forma muy directa de abordar este hecho con ellos.

### *Optimización y adaptación del programa*

A partir del análisis de las observaciones realizadas, se asume que:

*Respecto al contenido y naturaleza de la actividad.*

No se requiere modificación específica a las actividades de acuerdo a su diseño original. Un ajuste probable se encontraría en las instrucciones de ejecución por parte del acompañante, de manera que quede clara la flexibilidad que debe haber en cuanto a su activación. Es decir, en las instrucciones originales se propone un formato de actividad, sin embargo, no todos los niños están dispuestos a invertir mucho tiempo en una actividad que toca directamente su dolor y podrían desistir de hacerla antes de siquiera empezar. Por esta razón, los fines de la actividad deben conocerse a tal grado, que pueda ser realizada incluso evitando los protocolos de instrucción. Hoja y lápiz son suficientes cuando el tiempo apremia.

*Sobre quiénes deben realizar la actividad.*

Se establece el trabajo del subconcepto de causalidad como un derecho fundamental del niño, para que viva un duelo sano. Todos los niños tienen derecho a saber que no son responsables de la muerte de un ser querido y por lo tanto, tienen derecho a que se les escuche en sus relatos y a conocer algunos detalles sobre las causas de muerte de sus seres queridos. El informe debe ser sutil y acorde a su edad. Por lo tanto, la actividad es recomendada para niños de cualquier edad, con niños menores de siete años, la gestión del acompañante es vital para que se obtenga la información que ayude al niño haciendo uso del relato verbal.

*Sobre el momento en que se realiza la actividad.*

Este ejercicio, como la mayoría en el programa, puede ser activado en cualquier momento del acompañamiento y, de hecho, es útil su aplicación al inicio de las sesiones cuando el caso lo permite.

*Sobre usos alternativos de la actividad.*

Debido a su uso indirecto como instrumento de expresión emocional, se sugiere además que el ejercicio pueda ser realizado las veces que el niño necesite hablar de lo sucedido. Este ejercicio puede ser de uso recurrente durante el programa de acompañamiento.

### *Informe de la implementación de actividades para trabajar la continuación no-corpórea de la muerte*

La actividad con la cual se trabajó este concepto fue el ejercicio número siete, ¿a dónde vamos cuando morimos? Esta actividad se diseñó con la finalidad de trabajar la dimensión espiritual que suele estar presente en las explicaciones que se dan a los niños.

Para efectuar esta actividad, primero fue necesario conocer un poco más acerca del momento actual de cada niño, es decir, el sentido común apuntó el momento preciso en que debía ser activada en cada caso. El subconcepto de continuación no-corpórea parece presentar el detalle de ser contradictorio con los otros subconceptos como el de causalidad, irreversibilidad y la no-funcionalidad. Es por eso que es una actividad donde los sentidos del acompañante deben estar muy despiertos.

La actividad consistió en la escenificación del lugar en el cual los niños colocan a la persona que ha muerto según lo que suponen es ahora su realidad. Se les pide que realicen la tierra y el cielo y que representen lo que hay en cada uno de los dos lugares. El ejercicio se activó en los casos de las familias Martínez, Santiago, Mendoza y Serrano, que hasta ahora se habían mantenido como casos en los cuales se presentan tendencias muy similares.

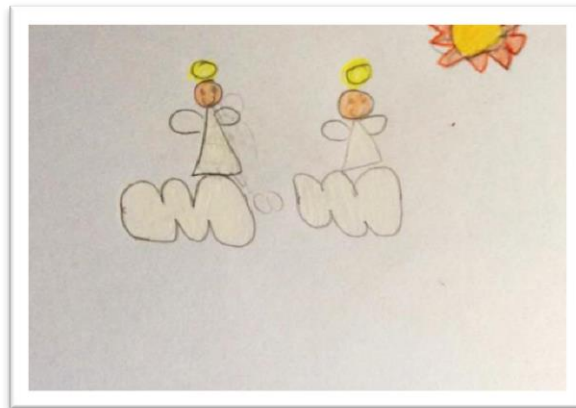


Imagen no. 32. Dibujo de Toño sobre la nueva condición de su abuelo, en compañía de mi padre.

De las reflexiones con los niños con respecto al cielo y lo que hay ahí, independientemente del contenido religioso, los discursos que prevalecen son los que los niños obtienen de las explicaciones de los mayores. Un cielo donde no hay maldad, al que llegan las personas buenas, donde hay ángeles y animales. Con extensas áreas verdes,

nubes, bestias y sobre todo, dese donde somos vigilados como si fuera una especie de observatorio.

Vale la pena señalar una situación especial que surgió algunas semanas después de esta actividad con las niñas García y especialmente con la mayor, Caro. La niña vino a su sesión hablando de sus últimas lecciones de catecismo y de algunas pláticas con su abuela en las cuales hablaban de situaciones milagrosas y extremadamente mágicas con alto contenido religioso y por medio de las cuales, su padre la visitaba de forma recurrente para encargarle que realizara algunas actividades en su nombre. Esta situación ocupó el trabajo de las sesiones durante un tiempo prolongado puesto que Caro no parecía acomodar tanta fantasía en una realidad que no daba lugar para un relato de esa naturaleza, sin embargo, tratando de reestablecer una ideología de continuación no-corpórea en un nivel sano en el pensamiento de la niña, se dedicó tiempo especial a escuchar su relato, que poco a poco fue disminuyendo en los detalles mágicos y volvió a un estado óptimo para ella y su entorno. Dicho sea de paso, fue necesaria la intervención con la madre para revisar la información a la cual la niña tenía acceso y que generaba el flujo de ideas no manejadas en las sesiones de acompañamiento pero que gracias a la identificación de Caro de que también podía hablar de eso en su tiempo, fue una situación detectada y trabajada oportunamente.

### *Observaciones*

Un breve análisis de la experiencia en torno a esta actividad permite hacer las siguientes acotaciones:

1. La edad de los niños no interfiere ni con el interés que les despierta esta actividad, ni por la dificultad en la técnica empleada. Niños de cuatro años participaron de la actividad sin problemas, lo mismo que niños de hasta 11 años.
2. El momento de activación de este ejercicio sí es una variable a considerar para definir el tiempo en que el niño debe y puede realizarla. No es una actividad sugerida para las primeras sesiones de acompañamiento.
3. El escenario común, independientemente al factor religioso, está relacionado con el cielo. Y la representación más popular es ver al ser querido como un ángel.

### *Optimización y adaptación del programa*

A modo de sugerencias de adaptación de la actividad, se señala que:

*Sobre quiénes deben realizar la actividad.*

La posibilidad de abordar la muerte desde una perspectiva espiritual es un instrumento paliativo de alto impacto para los niños. Por lo tanto, se aconseja que todos los niños tengan acceso a la actividad donde les permite ser, también en su dimensión espiritual, de ellos y de las personas que han muerto.

*Aclaraciones del momento en que debe ser activado el ejercicio.*

El momento en que la actividad debe ser realizada sí importa, por lo tanto, se sugiere hacer explícito que este ejercicio debe suceder a partir de la sesión número diez, como mínimo. O bien, haciendo uso del buen criterio del acompañante, debería suceder una vez que se está seguro que el niño comprende el resto de subconceptos en torno a la muerte. El subconcepto de continuación no-corpórea debe ser siempre el último en abordarse. Caso contrario, se corre el riesgo de parecer incongruentes y confusos de frente al niño.

*Factores importantes a considerar antes y durante la actividad.*

Para la realización de esta actividad, el acompañante no sugiere la representación del cielo u otras características de ésta índole, debe ser el niño quien acomode la actividad de acuerdo a sus creencias. Mismas que deben ser respetadas de acuerdo a las ideas espirituales y religiosas que le son enseñadas al niño en su casa. No hacerlo de esta manera, puede confrontar al niño con su entorno.

*2. Tareas del duelo ante la muerte y la pérdida*

*Informe de la implementación de actividades para trabajar la realidad de la muerte*

Las actividades diseñadas para abordar esta primera tarea del duelo fueron el número ocho, Alguien que amo murió, basada en la actividad diseñada por Marge Heegard; número nueve, Me han dicho para siempre, que toma parte del nombre del cuento de Lüftner y Gehrmann; y número diez, Mi familia ha cambiado.

Las actividades que corresponden a la atención de las tareas del duelo se caracterizaron por ser aprovechadas tanto en los casos que se presentaron por muerte física, como aquellos que presentaban una pérdida diferente.

Específicamente estos ejercicios se activaron de la siguiente manera:

- Actividad ocho: se realizó en siete casos.
- Actividad nueve: se realizó en siete casos.
- Actividad diez: se realizó en ocho casos.



Imágenes no. 33, 34 y 35. Alguien que amo murió y esta es una foto de él

Primero, respecto a la actividad número ocho y nueve, Alguien que amo murió y Me han dicho para siempre. Esta actividad representa una de aquellas en las que abiertamente se guía al niño a que haga contacto con el dolor. Para su ejecución, es preciso introducir la actividad desde la realidad de la pérdida es por eso que, además de hablar sobre los niños que aceptaron sin condición a realizarlo, vale la pena rescatar las situaciones particulares que surgieron a partir de este encuentro entre el dolor y el niño.

Las niñas Pérez, quienes estuvieron involucrada en un accidente de tráfico en el que murió su abuela, es uno de los casos peculiares. Además de la pérdida física de su abuela, que dicho sea de paso ocupaba la figura de madre ante la ausencia dela madre biológica, las niñas permanecieron un tiempo considerable hospitalizadas por haber resultado heridas de gravedad en el evento. Diana, la mayor, sufrió la amputación de una de sus piernas, lo que representó otra pérdida mayor sumada a la muerte de su abuela o *mami*. Cuando se intentó trabajar las actividades que abordaban la realidad de la pérdida, ambas niñas rechazaron la posibilidad de hacerlo: “yo no quiero hablar de eso, te digo otras cosas, pero no quiero hablar de *mamá* porque me duele”, según sus palabras textuales. En el momento en que esto ocurrió, se respetó la decisión de ambas niñas, pero a su vez, se detectó la presencia de mecanismos de defensa muy activos en ambas

que valía la pena explorar más y ayudarlas a superar. Además de esta declaración en el discurso de las niñas, estaban muy presentes las figuras de los médicos y enfermeras que las habían atendido en su hospitalización y que representaban figuras de confianza para ellas.

En la siguiente sesión a esta ocasión, el investigador se presentó con un títere que sería conocido por las niñas como la Dra. Pasiflora, en una breve introducción se les explicó que la doctora era una médica especial que atendía los dolores del corazón. Las niñas rompieron entonces la primera barrera y aceptaron hablar por medio del títere. Entre otras cosas, surgieron declaraciones como: “doctora, me duele mi corazón porque extraño a mi *mamá*”. Este momento representó lo que se convertiría en la única forma de expresión de las niñas sobre lo que había pasado, al menos durante un tiempo. Entonces, la actividad pudo ser realizada con la ayuda de la intervención del títere. En sesiones posteriores, la presencia de Pasiflora sería una actividad recurrente hasta que las niñas pudieran hablar de forma directa. Más adelante, ellas mismas manipulaban el títere para hablar sin necesidad de la intervención del investigador.



Imagen no. 36. Diana (11 años) con el títere de Pasiflora, con la que prefería hablar.

Durante la actividad número nueve, nuevamente se presentaron algunas dificultades con este caso. La dificultad mayor radicaba en que las niñas no tenían el recuerdo de los servicios funerarios por su situación de salud en esos momentos y, además, no se les había brindado la oportunidad de visitar el cementerio. Fue cuando la actividad se llevó a un plano mayor y en conjunto con la ayuda del padre, se tomó la decisión de realizar la visita a la tumba de la abuela. Hasta ese momento, ninguna de las

niñas había llorado abiertamente. La visita al cementerio representó la primera ocasión en que ambas lloraban sin ser inhibidas y sacaron provecho de ese momento de catarsis. Ellas, junto con otros niños de la familia, decoraron con flores la tumba de la abuela y pasaron un tiempo observando el nuevo espacio.



Imágenes no. 37 y 38. Visita de las niñas Pérez al cementerio, por primera vez.

Algunos otros casos presentaron dinámicas similares a la de las niñas Pérez, la familia García, por ejemplo, había tenido que mudarse de localidad después de la muerte del padre, por lo tanto, las niñas no habían vuelto a visitar el cementerio. A partir de las actividades que hacen contacto con la realidad de la pérdida, la mayoría de los niños señaló el deseo de visitar el cementerio o capilla donde estaban los restos de cada uno de sus seres queridos.

No obstante, en algunos otros casos, se presentaron niños que no estuvieron listos para enfrentar la realidad de la manera en que los casos antes mencionados lo hicieron. Jimena, por ejemplo, según reportaban los padres, no había querido acudir a los servicios funerarios de su hermana cuando murió, y hasta este momento tampoco manifestaba el deseo de visitar la urna de su hermana. Es probable que este rechazo explícito de la niña haya estado relacionado con su negación a efectuar las actividades. Otro caso similar es el de Edgar, quien hasta este momento se había negado a realizar la mayoría de los ejercicios. En este caso específico, durante un tiempo largo se negó a hablar de la muerte de su padre y a expresar sus emociones al respecto, no aceptaba la lectura de cuentos y seguía queriendo jugar únicamente los juegos de memoria. Tal y como se reporta más adelante en el informe final por casos, Edgar efectuó la actividad con ayuda de su madre y ambos realizaron una visita al cementerio y la antigua casa que compartían con su padre.

Otros casos como las familias Martínez, las niñas Santiago, los niños Mendoza y los niños Serrano, cuya hija menor ya había realizado la visita a la capilla donde estaba la



urna de su abuelo, recibieron con apertura la aplicación de ambas actividades. Incluso en casos como el de las niñas Santiago, llevaron la actividad a un segundo nivel, promoviendo la recuperación de algunos lugares que dejaron de visitar por la ausencia del padre, ambas niñas volvieron a columpiarse en los juegos de su parque favorito.

Segundo, sobre la actividad número diez. Esta actividad también figuró con una dinámica interesante y que parece estar vinculada al cómo se efectuaban las dos actividades anteriores.

Retomando la situación de Edgar, una particularidad enmarca el cómo se desarrolló esta actividad con el niño. Parece estar claro hasta aquí, que el caso de Edgar requirió de varios e importantes ajustes en beneficio del niño y esta actividad no fue la excepción. Edgar no aceptó la actividad como estaba planeada, pero en cambio, en sesiones posteriores y por iniciativa propia, realizó una representación con masa para moldear, muy simbólica sobre su nueva realidad familiar. En la foto que se presenta después de estas líneas, puede apreciarse dos figuras de oso, una pequeña y una grande, un gato que representaba a la mascota familiar y en la parte superior dos corazones, uno rojo y uno blanco. Cuando se abordó a Edgar sobre su ejercicio, el relato llevó a la siguiente conclusión: el oso pequeño es él, el oso grande es su madre, el gato (porque no había un molde con la figura de un perro) era la representación de su perrita. Había además un pino que representaba que estaban en Navidad. Los corazones en la parte superior eran: el blanco era su padre, el rojo era el nuevo corazón que él le daba a su padre.

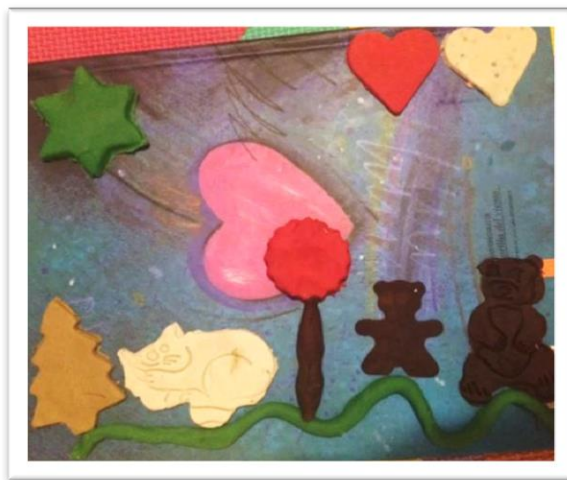
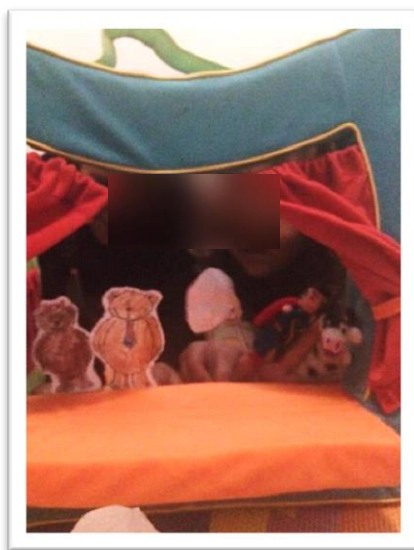


Imagen no. 39. Representación de Edgar sobre su padre

En general todos los niños aceptaron con buen ánimo la actividad número diez. Uno de los niños Mendoza, el menor, representó a su familia en la tierra, llorando y a su hermana muerta en el cielo, sobre una nube y con alas de ángel.

Las niñas García jugaron con los títeres y después dibujaron a su familia como es en la actualidad.



Imágenes no. 40 y 41. Las niñas García representando a su familia con títeres y Liz, dibujando.

Por último y como detalle especial, esta actividad fue realizada con Karina, caso por pérdida debido a un divorcio muy complicado, quien también utilizó de buena manera el ejercicio, que es probablemente uno de los pocos que no tuvieron que ser modificados para ella.

### *Observaciones*

Algunas constantes o factores comunes presentes en el desarrollo de estas tres actividades permiten llegar a la siguiente conclusión parcial.

1. Las actividades para trabajar la realidad de la pérdida representan experiencias con alta carga emocional que puede generar en el niño la activación de algunos mecanismos de defensa como la evasión o incluso la manifestación de un aparente aplanamiento emocional.
2. Los niños que aceptan la realización de estas actividades, son capaces de acomodar el conocimiento generando nuevas experiencias como la visita a cementerio o la recuperación de otros espacios.

3. Las actividades relacionadas a esta tarea del duelo deben gozar de suficiente flexibilidad, alto sentido común y capacidad interpretativa por parte del acompañante, como para saber aprovechar las oportunidades en las que puede ayudar al niño a superar sus defensas y hacer contacto con la realidad.
4. Debido a la activación de mecanismos de defensa ante el contacto con el dolor intenso que representa la realidad, las actividades presentan cambios y ajustes importantes en las técnicas, pero sin afectar los contenidos.

#### *Optimización y adaptación del programa*

A partir de lo anterior, se sugieren algunas adaptaciones que optimicen los ejercicios del programa.

#### *Respecto a la activación de mecanismos de defensa.*

Se sugiere incorporar como anexo a la actividad, la tabla de mecanismos desarrollada por Santamaría y que forma parte del marco teórico de este programa, para consulta rápida del acompañante.

Además, incorporar en las instrucciones de la actividad especificaciones de flexibilidad en las técnicas de la actividad, brindando opciones de cambio.

#### *Respecto al acomodo del conocimiento efectuado por el niño.*

Incorporar en las actividades, la parte reflexiva para los niños sobre otros lugares que pueden recuperar en donde tienen igual oportunidad de seguir haciendo contacto con la realidad de la pérdida. Esta sugerencia debe ser extendida por los padres puesto que son ellos quienes auxilian al niño en la tarea. Los padres deben estar enterados y considerados en esta información, ayudándoles a entender la importancia que tiene para el niño el poder resignificar la imagen de estos sitios.

#### *Respecto a la combinación de técnicas en la implementación de las actividades.*

Tal y como se hizo evidente, las actividades que generan niveles de dolor emocional más elevados, pueden producir rechazo o abandono por parte el niño. Por lo tanto, debe hacerse uso de la creatividad con el fin de ayudar al niño a enfrentar su realidad de una manera amable, sencilla y apoyada de la fantasía que aún gobierna su mundo. Se plantea la posibilidad de considerar la presencia de un títere representativo de manera fija para

todos los casos debido a los buenos resultados de esta medida en uno de los casos de mayor complejidad. Personaje puede ser variado y acorde al caso.

*Informe de la implementación de actividades para trabajar la expresión emocional enfocada en el duelo*

Las actividades diseñadas para trabajar la segunda tarea del duelo en esta investigación, la de expresión emocional, fueron:

- Actividad 11: Anatomía de las emociones.
- Actividad 12: Máscaras emocionales, parte uno.
- Actividad 13: Máscaras emocionales, parte dos.
- Actividad 14: Cuadrantes emocionales.
- Actividad 15: El monstruo del miedo.

Estas actividades tienen por intención la expresión y depuración emocional, así como la identificación de algunas emociones que podrían estar escondidas o simuladas mediante otras. En el caso de los niños, es común que no estén dotados de un vocabulario extenso para poder nombrar y expresar sus emociones y sentimientos, por lo que educar y alfabetizar en el tema de emociones también se convierte en una tarea.

Estas actividades fueron realizadas casi en todos los casos, incluido el caso de Karina que estaba con nosotros debido al divorcio de los padres. Edgar, no quiso participar de prácticamente ninguna de éstas actividades y Jimena que tuvo una respuesta similar.

La experiencia de realización de estas actividades se caracterizó por tener una carga educativa muy alta, la alfabetización emocional mantuvo a la mayoría de los niños en un nivel de aparente intelectualización e interiorización de lo que estaban aprendiendo, por lo que en general no se presentaron situaciones en las cuales sobreviniera una depuración emocional importante durante las sesiones. Pero en este informe se destacan algunas situaciones que hicieron particular la vivencia de los ejercicios.

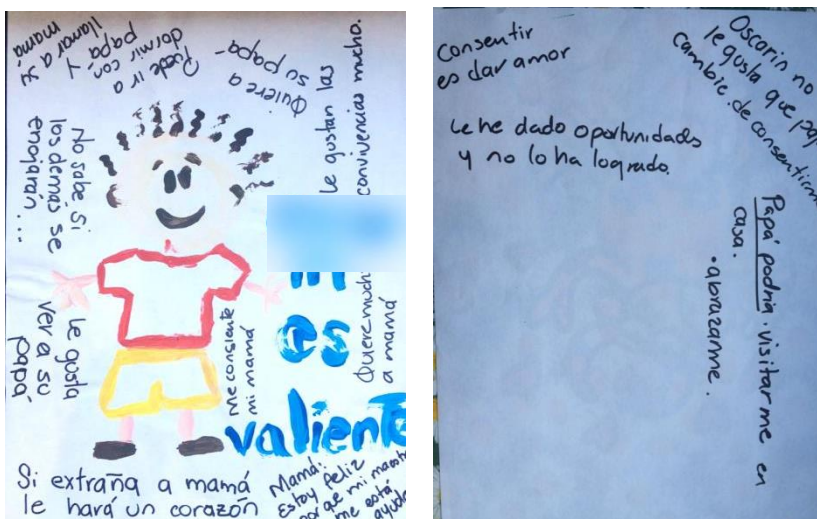
Tal es el caso de Omar, un niño de cinco años que acudió al acompañamiento por la inminente resolución de un juez que lo obligaba a convivir con el padre biológico al que no conocía antes y que, al conocer, provocó una serie de situaciones desafortunadas que desencadenaban en el enojo del niño hacia todo lo que le rodeaba. Durante las sesiones en que se trataba de abordar la agresividad de la que estaba siendo parte Omar, éste

reaccionaba de igual manera agresiva, aunque en las sesiones parecía controlarse un poco más de no agredir al investigador, presentaba un rechazo muy claro a seguir la instrucción, pero era evidente que el niño estaba enojado.

Para poder trabajar ese enojo, se eligió trabajar con la actividad 11, Anatomía de las emociones, pero dado que el niño no estaba dispuesto a pasar al trabajo directivo, se hicieron modificaciones al ejercicio tratando de respetar su esencia. Se le explicó a Omar que a veces las emociones se sienten en partes específicas del cuerpo: ¿Dónde sientes tu enojo ahora? “en la garganta” respondió. De acuerdo, vamos a hacer unos ejercicios con tu garganta. Seguido de eso, Omar podía gritar un poco. Después: ¿Dónde sientes ahora el enojo? “en las manos”. De acuerdo, vamos a poner algunas reglas, observa en la habitación algo que puedas usar que no se rompa, que no pueda lastimarte a ti y no me lastime a mí. “Veo las almohadas”, perfecto, puedes usarlas. Seguido de eso Omar atacó las almohadas lanzándolas hacia diferentes lados y gritando un poco.

Una vez que el ímpetu de Omar por sacar su enojo disminuyó, pasamos a la reflexión:

- Vamos a ver Omar, ¿sacaste el enojo ya?
- Sí
- ¿Hicimos daño a alguien?
- No
- ¿Rompimos algo?
- No
- Entonces vemos que la emoción está bien, si la sentimos podemos hacer algo con ella, pero no es necesario dañarnos, ni dañar a otros y romper cosas.

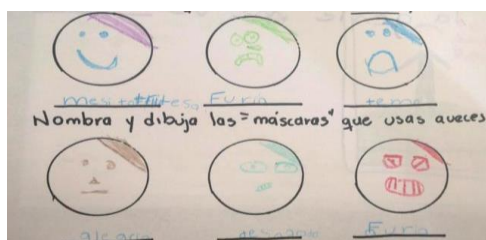


Imágenes no. 42 y 43. El dibujo que representa a Omar rodeado de lo que pensaba de su padre.

Después de eso, se sugirieron otras ideas para que el niño pasara a la acción de expresión sana. Omar disfrutaba mucho del juego libre en las sesiones, en una sesión más adelante se trabajó la actividad número 12 que es la primera parte de Máscaras emocionales. Nuevamente el niño no cooperaría para realizar una máscara que pudiera usar, pero accedió a hacer un dibujo de sí mismo con nuestra ayuda. Una vez realizado el dibujo se le dijo que ahora el Omar del dibujo podía hablar de lo que quisiera y yo sería la secretaria que anotaría el dictado.

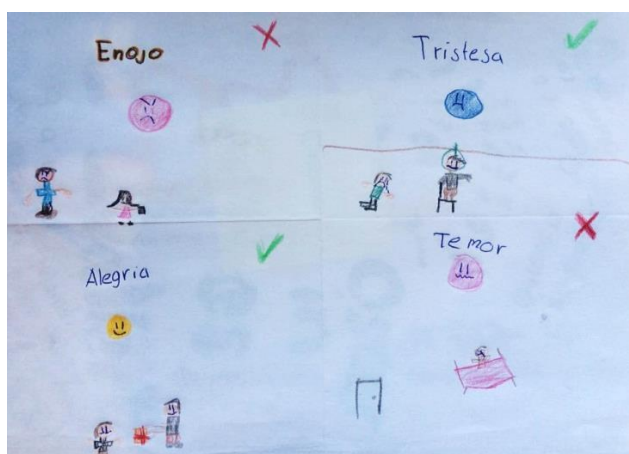
Esta directividad del niño hacia mí, pareció atractiva para él: ahora podía mandar. Entonces empezó la depuración emocional, entre otras cosas mencionadas, dijo: “Está enojado con Omar (el padre que se llamaba igual que él), porque no nos cuida ni a mi mamá ni a mí, le he dado oportunidades de que me demuestre que me quiere pero no ha pasado nada, siempre falla”, después me preguntó: “¿lo anotaste?” Y quiso ver las notas que rodeaban su dibujo.

La actividad de la segunda parte de máscaras emocionales fue muy provechosa también en la mayoría de los casos en que se aplicó, en un primer momento se dudó de la facilidad con la que los niños podrían identificar las emociones que manifiestan y las ocultas detrás, pero la mayoría lo logró. Además, esta actividad funcionó en algunas ocasiones como actividad para las primeras sesiones en las cuales no se identificaba claramente cómo estaban viviendo los niños la pérdida. La actividad era una manera de abrir la posibilidad de que los niños expresaran abiertamente cómo se sentían, si procuraban esconder las emociones, ante quién y por qué. La gran mayoría de los niños logró complementar este ejercicio, así como la mayoría reconoció ocultar sus verdaderas emociones porque les preocupaba la reacción de sus familias si ellos se mostraban sinceros. Algunas fotos de las actividades realizadas se incluyen en este informe. Estas pláticas regidas por la sinceridad de los niños, fueron también una manera de transmitirle al niño la aceptación incondicional hacia ellos y hacia lo que estaban sintiendo.



Imágenes no. 44 y 45. La activación del ejercicio de máscaras emocionales y algunos de sus resultados.

La siguiente actividad fue la de los cuadrantes emocionales, donde los niños llevan a cabo un par de visualizaciones de su propia realidad, relacionada o ligada a sus respuestas emocionales. Los niños Serrano son un ejemplo de lo que pasó en esta actividad y se menciona aquí la experiencia con ellos porque además existe un elemento anecdótico en esta actividad. Se trabajó esta actividad concretamente con el mayor de ellos, el niño de siete años. Con un poco de orientación, el niño identificó algunas situaciones que el niño relacionaba con cada emoción, Toño relacionaba el momento de tristeza con la vivencia de su abuelo. Aproximadamente después de una semana a que realizamos esa actividad, una llamada de la madre dejó ver que el niño estaba aplicando lo que aprendió en otros contextos. La madre señaló que su hijo había tomado una hoja, la dobló en cuatro partes y se puso a dibujar en cada parte, y ella refería no saber de qué se trataba, pero señaló que el niño había realizado esta hoja después de un regaño de ella hacia el niño. Es decir, el niño estaba poniendo en práctica la actividad probablemente con el fin de entender la situación generada con su madre.



Imágenes no. 46 y 47. El dibujo que Toño realizó en su casa después de haber realizado la actividad en el acompañamiento y que fue reportado por su madre.

Por último, la actividad del monstruo del miedo, es una actividad con la cual los niños tienen oportunidad de expresar los miedos que tienen, darle forma y materializarlo para poder definirle un destino cuando estén listos. Esta actividad fue realizada en concreto en los casos donde los niños manifestaban sentir miedo, factor común en los niños más pequeños. Tal es el caso de Jimena, que por su edad y el manejo que daban los adultos en torno a la muerte de su hermana, presentaba dificultades para seguir las actividades del programa, pero esta actividad fue atractiva y benéfica para ella. Jimena,



según el reporte de los padres, se negaba a dormir sola y había empezado a presentar enuresis durante la noche. Así que la propuesta de elaborar su monstruo del miedo fue catártica para la niña, donde además le otorgó poderes y posteriormente se los quitó. En el informe final por casos se aborda el resultado, aunque por el momento, la apertura de la niña a trabajar cuando normalmente presentaba rechazo, fue ya un avance en su acompañamiento.



Imagen no. 48. El monstruo del miedo realizado por Jimena

#### *Observaciones*

A partir del informe citado anteriormente, podemos hablar de la identificación de algunas variables importantes en el trabajo de la tarea de expresión emocional ante el duelo.

1. La tarea de expresión emocional es útil e incluso necesaria en todos los casos independientemente del tipo de pérdida. Casos como Omar y Karina participaron activamente en estos ejercicios.
2. Casos en los cuales se presentaba abierto rechazo hacia el acompañamiento, mostraron interés y empezaron a presentar un desbloqueo a partir de la oportunidad de expresarse emocionalmente y de sentir aceptación incondicional a las emociones que gobernaban la actitud de los niños.
3. Las tareas de expresión emocional son adecuadas para cualquier edad. Los niños prestaron buena actitud en las mismas sin que aparentemente la edad fuera un factor de influencia en la ejecución de las actividades.
4. El nivel de flexibilidad de las actividades ha de ser alto, lo mismo que la capacidad del acompañante de ajustarlas de acuerdo a la demanda y necesidades de los niños. Los casos de mayor impacto en esta actividad resultaron de aquellos donde aparentemente había poca esperanza de participación de los niños, actitud que



cambió con la tolerancia y flexibilidad necesarias para que la actividad cumpliera sus necesidades.

5. El impacto de las actividades que funcionan en la dimensión emocional suele extenderse al contexto del niño. Los niños comienzan a acomodar y hacer uso del nuevo conocimiento en las situaciones cotidianas de su vida. Por lo tanto, otras personas en su entorno comienzan a darse cuenta de que están sucediendo cambios en el niño, sin juzgar todavía si estos cambios son positivos o negativos según sus percepciones.

#### *Optimización y adaptación del programa*

Entonces, según lo anterior, se señalan las siguientes consideraciones para la optimización de las actividades del programa.

#### *Respecto a la universalidad de la tarea de expresión emocional.*

Todos los niños sin distinción de edad, género o tipo de pérdida necesitan de la herramienta de alfabetización emocional que les garantice la vivencia de un duelo sano. Por lo tanto, las actividades son recomendadas, de acuerdo a la fase de implementación y desarrollo, para todos los casos e incluso son instrumento de alto impacto en los casos que comúnmente se niegan a participar activamente en el resto de las actividades.

Debido a que son actividades consideradas como muy útiles, la recomendación de optimización sería que pudieran agregarse más actividades con este enfoque y que además puedan ser llevadas a casa y trabajadas en su entorno con el fin de que tengan mayor recurrencia en la vida del niño.

#### *Respecto a la utilidad de las actividades en casos de desarrollo complejo.*

Las actividades de expresión emocional se detectaron como muy útiles en casos que hasta ese momento habían mostrado resistencia severa a otras actividades del programa. Los niños de estos casos mostraban poco interés a estas actividades relacionado probablemente a la poca utilidad que encontraban en ellas.

Sin embargo, la interesante dinámica que resultó de la aceptación de estos niños hacia estas actividades, confirma también que parte de la complejidad de estos casos está relacionada a las escasas herramientas de estos niños para manifestar y controlar sus emociones, por lo que una actividad que les ofrezca este conocimiento, es útil y congruente con las necesidades del niño.

Se plantea entonces la posibilidad de que estas actividades sean aplicables al inicio del programa o al menos en las primeras sesiones para medir la reacción y aceptación del niño hacia ellas y que el uso de estas sea frecuente durante todo el programa como actividades recurrentes de depuración emocional cada cierto número de sesiones enfocadas en trabajar con el concepto de muerte y con las manifestaciones del duelo. También se plantea la posibilidad de que esta actividad se incorpore de manera frecuente en los primeros minutos de inducción de cada sesión donde la temática puede ser variable.

*Respecto a la flexibilidad de adaptación de las actividades.*

Nuevamente se deja manifiesto que algunas de las actividades se diseñan en esencia y por objetivos pero que las demandas de los niños resultan tan variadas que el educador debe estar listo y dispuesto a ajustar las instrucciones de los ejercicios con el fin de adecuarlas al momento del niño.

Queda también expuesto que se confirma la importancia de manejar el acompañamiento desde un enfoque centrado en el niño, de acuerdo a lo sucedido en esta actividad y en otras ya analizadas, se apunta a que las implicaciones formativas para los educadores acompañantes deberían llevar una alta carga de consciencia y menos ego de autoridad.

Las actividades de expresión emocional no han sido la excepción con respecto a la necesidad de ser flexibles y adaptables al niño, por lo tanto, se sugiere no hacer modificaciones importantes a las actividades incorporadas en el programa y por el contrario, explorar la posibilidad de elevar el número de ellas.

*Informe de la implementación de actividades para trabajar el recuerdo del ser querido*

Las actividades diseñadas para trabajar el recuerdo del ser querido que murió, son los ejercicios:

- Actividad 16: Carta para la persona que murió.
- Actividad 17: Trabajo con canciones.
- Actividad 18: ¿Cómo serán ellos ahora?
- Actividad 19: Trabajo con una fotografía.
- Actividad 20: Juego de las manitas.

Hasta ahora las tareas de duelo parecen tener especial relevancia en el proceso de acompañamiento de los niños que participan en la investigación. De acuerdo a lo observado, los niños buscan alivio en el recuerdo de las personas que han muerto, una vez que logran la conceptualización de la muerte, es decir: que saben que es para siempre. Por lo tanto, las actividades con efecto paliativo del dolor emocional son bien aceptadas por los niños de cualquier edad y desde ahora podemos decir que prácticamente en todos los casos participaron en ellas, incluidos aquellos que venían presentando dificultades para realizar las tareas de las sesiones de acompañamiento.

Las actividades que se apoyan de las técnicas narrativas significan la oportunidad del niño para expresar a la persona que ya no está lo que les hizo falta decir o lo que les gustaría decirles actualmente ante la imposibilidad de ya no tenerlo de frente. Una mezcla de fantasía con realidad se genera cuando el niño realiza de manera escrita un mensaje que sabemos tiene un destino hasta cierto punto incierto. Ese es el caso de la actividad número 16 en la cual se proporciona al niño un medio alternativo de expresar lo que aún guarda para la persona que ha muerto y que no le diría a nadie más.



Imágenes no. 49, 50 y 51. Actividad de la carta para la persona que murió, las niñas Pérez con otros niños de la familia

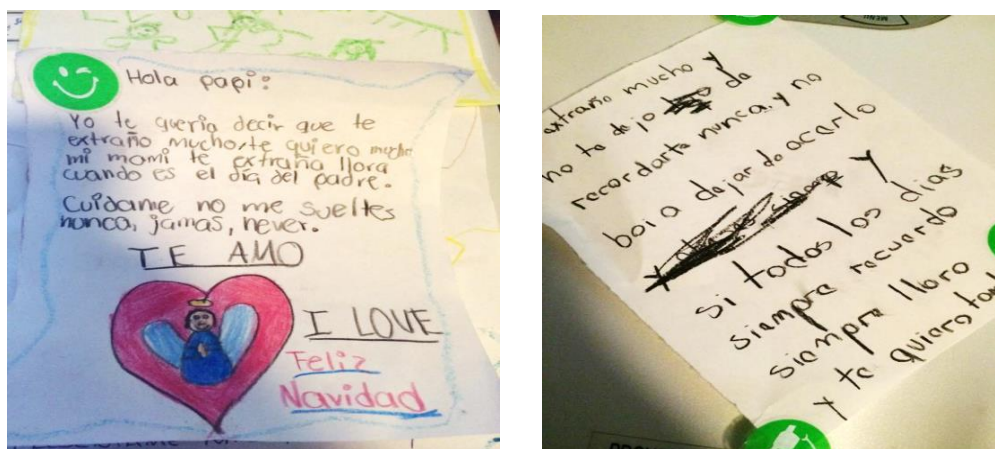
Como ya se dijo, prácticamente el total de los casos participaron de esta actividad, con excepción de los casos de la familia Mora y Darío, quienes abandonaron la investigación de forma repentina y temprana. Con respecto a los demás, la actividad consistió en una sensibilización previa a la elaboración de las cartas.



Imágenes no. 52, 53, 54. Cartas de algunos de los niños para sus padres muertos

En el caso de la familia Mendoza, esta actividad se realizó en el día en que sería el cumpleaños de la pequeña hermana, los niños que eran parte de la investigación en conjunto con alrededor de otros seis niños familiares cercanos, desarrollaron esta actividad en el marco de los ritos luctuosos de la niña.

Todos los niños realizaron sus mensajes que posteriormente fueron colocados en globos y soltados para que subieran al cielo. Otro caso como el de la familia Mendoza, realizó esta actividad en dos ocasiones: durante una visita al cementerio a la tumba de su abuelo y durante la primera Navidad, festividad que generaba una cantidad considerable de ansiedad en los niños.



Imágenes no. 55 y 56. Cartas de algunos de los niños para sus padres muertos

Con la familia Serrano, también se efectuó la actividad cercana a las festividades navideñas. En los casos García, Santiago y con el niño Omar, se realizaron cerca de la festividad del día de muertos que se festeja en México.

La experiencia a resaltar vuelve a estar a cargo de Edgar, quien realizaría la actividad en conjunto con los niños de las familias Santiago y García pero que en un primer momento se negó a hacerlo. Pasados unos minutos de haberse negado a participar, se le señaló a Edgar que respetaríamos su negativa a hacerlo pero que podía llevarse el globo a casa y terminar la actividad en compañía de su madre. Así también se le invitó a realizar su carta y llevársela, en esencia ese era el objetivo de la actividad, buscar la expresión y el recuerdo de la persona fallecida. La sorpresa la dio Edgar cuando señaló querer concluir la actividad en ese momento pero querer hacerlo solo. Así, Edgar leyó parte de la carta que había escrito.

La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.



Imagen no. 57. Liberación de globos con las cartas para los padres fallecidos.

“Te quiero eres el mejor papá que aiga (sic)...te extraño y desearía que no te hubieras muerto y estuvieras con nosotros”.

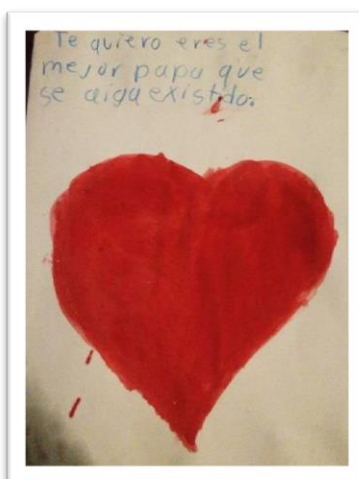


Imagen no. 58. La carta de Edgar que finalmente aceptó liberar.

Después de que Edgar aceptó leer parte de su carta en voz alta, subimos a un tercer piso y soltamos el globo en presencia de su madre, acto seguido Edgar salió corriendo de la terraza y no quiso volver a hablar de la actividad durante un tiempo.

En la actividad número 17 que señala el trabajo con la selección de una canción, las instrucciones de la actividad sugerían algunos títulos específicos, durante esta fase fueron probados concretamente tres de ellos: Espuma de Café Tacuba, Angelito de la Guarda de Panam y Hoy tengo que decirte Papá. A continuación, se relata parte de la experiencia.

La lírica de la canción “Espuma” fue abordada en la actividad con los niños Mendoza, pero la experiencia señaló que el título tiene un alto contenido metafórico que por momentos son de difícil comprensión para los niños y el nivel de intervención del acompañante fue elevado, por lo que la conclusión en un primer momento es que la letra, aunque temática, no era completamente apropiada para niños.

Después se probó la misma actividad con las niñas García, de las cuales, la más pequeña, Liz de cuatro años, acudía a las sesiones con dificultad para enfocarse en las actividades y sólo mostraba interés por el juego libre. Algunas actividades habían logrado tener su atención, pero el seguimiento apuntaba a que Liz no lograba interiorizar la muerte de su padre y hacer contacto con la realidad le producía mucho dolor y activada la evasión como mecanismo de defensa de manera recurrente. Esta actividad significó para Liz el comienzo de su interés por resolver el duelo por la muerte de su padre. La canción empleada con Liz García fue “Angelito de la Guarda” de la cantante Panam. A continuación, se cita la letra completa:

*Si estoy triste y oscurece  
él me trae el sol.  
Félix mi angelito,  
se instaló en mi corazón  
aunque no lo pueda ver  
nunca me deja caer  
siempre siento a sus alitas  
que me van a proteger.*

*Ángel de la guarda, dulce compañía,  
gracias por darme tu mano de noche y de día.*

*Ángel de la guarda, dulce protección,  
dale gracias a tu ángel con esta canción.*

*Tiro besitos en el aire  
gracias por cuidarme  
porque mi angelito  
si lo necesito está.*

*Tiro besitos en el aire  
gracias por cuidarme  
porque mi angelito  
siempre a mi lado está.*

*Sos la brisa que me guía dulce conexión  
mi paz mi energía, sos la fuerza en mi interior.*

*Aunque no te pueda ver, nunca me dejas caer  
siempre siento a tus alitas que me van a proteger.*

Es difícil describir con exactitud lo que ocurrió con Liz a partir de la interacción con esta actividad, pero haciendo justicia a la misma y al avance que mostró la niña a partir de esta canción es preciso decir que hubo un antes y un después en el trabajo de duelo de la niña una vez que memorizó estas estrofas. Los reportes de la madre indicaban que la niña pasó un tiempo en el cual no enunciaba nada de su padre que no fuera esta canción. Durante la sesión identificamos fragmentos de la lírica y realizamos una coreografía para cantarla con una secuencia de movimientos corporales. Y durante un tiempo, el canto de esta melodía fue nuestro himno de inicio de las sesiones posteriores. Más adelante, en otra sesión cuando se acercaba el festejo del día del padre, Liz y su hermana solicitaron repetir esta actividad, pero con una canción diferente. Así fue elegida la lírica de Hoy tengo que decirte papá, en esta ocasión, solicitaron además el uso de títeres de dedo para armar una especie de espectáculo para su padre, eligieron un muñeco para representarlo a él y ambas niñas se colocaron detrás del titiritero para ejecutar el show que prepararon en esa sesión.

Este ejercicio también fue activado en los procesos de acompañamiento de las familias Martínez, Serrano y con Edgar. Aunque todos estos casos trabajaron con la actividad, no pareció marcar diferencias ni avances importantes como en el caso de las niñas García.

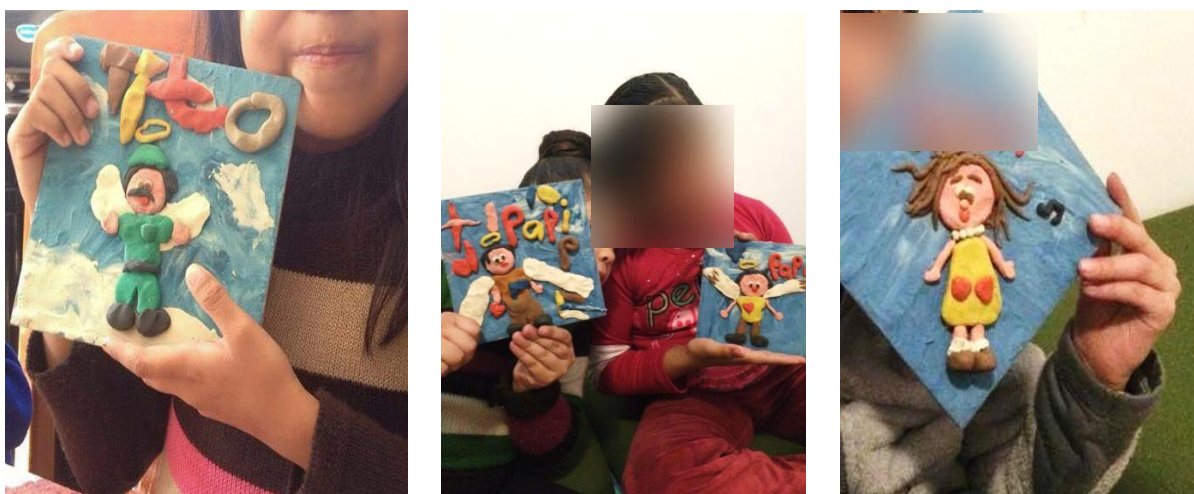
Corresponde ahora hablar de la experiencia con la actividad número 18, ¿Cómo serán ellos ahora? Esta actividad se realizó con todos los niños. En los casos de Omar y Karina, que han sido parte de la investigación debido a la pérdida por divorcio o separación, la mayoría de las actividades debieron ser modificadas para que cumplieran con sus necesidades. En el reporte por casos se aborda de forma extendida lo sucedido en el acompañamiento de estos casos.

La experiencia y aceptación de esta actividad fue muy enriquecedora en la mayoría de las veces en que se realizó el ejercicio. A los niños les gusta realizar actividades donde puedan representar la imagen de la persona muerta y este ejercicio



brinda oportunidad de hacerlo tal y como se imaginan que es ahora, junto con el sitio en donde creen que se encuentra.

En todos los casos, la actividad se trabajó con la técnica de plastilina terapéutica, los niños fueron invitados a pensar en dónde creían ellos que se encontraba ahora su ser querido. Sin sugerir que se tratara del cielo, era una sugerencia común de ellos mismos. A partir de ahí se empezaba a realizar el ejercicio. Una vez que el contexto era representado, pasábamos a recordar cómo era en vida la persona muerta: “tenía su cabello negro y sus ojos cafés, como los míos”, “se vestía con un uniforme”, “tenía bigote”, etcétera. Casi para finalizar la actividad se les preguntaba si creía que debían agregar algo diferente puesto que la persona ahora era diferente porque ya no estaba viva. La mayoría de ellos agregó alas de ángel.



Imágenes no. 59, 60 y 61. Algunas actividades ya terminadas sobre cómo suponían los niños que eran sus seres queridos ahora.

La vivencia de la activación de esta actividad tiene un elemento paliativo para los niños considerado por esta investigación como de alto impacto. Mientras que hasta ahora se ha conducido al niño a contactar con una conceptualización de la muerte que los confronta con una verdad que desconocían o que imaginaban diferente, la actividad 18 pareció reivindicar la veracidad de los argumentos con los que normalmente se auto consuelan o que en ocasiones es el único discurso con el que explican a las demás personas qué ha pasado con la persona que quieren. Es común encontrar niños cuya única respuesta llega a ser: “mi mamá se fue al cielo”, por lo tanto, esta actividad les reivindica en sus creencias, que además de todo son recesos emocionales y mentales que colocan a su realidad como algo mágico y en esencia hermoso: un mundo mejor para las personas que quieren y donde, además, de acuerdo a algunas explicaciones adultas,



algún día irán ellos y será el lugar de reunión con las personas que aman y que mueren. Ninguno de los niños representó el escenario diferente a un cielo y casi todos determinaron de forma autónoma, que querían representar a sus seres queridos con características de ángeles.

La actividad número 19 que implica el trabajo con una fotografía también formó parte de la lista de preferencias de los niños, ya que todos ellos aceptaron trabajar en esta actividad con un nivel de interés elevado. La actividad consistió en realizar un marco para la fotografía decorado por los niños, mientras éstos rescataban información sobre el momento en que la fotografía había sido captada. Para la realización de esta actividad había una instrucción adicional para los adultos, y consistía en invertir un tiempo para sentarse con el niño para realizar la búsqueda de la fotografía que más les gustará.

Así, los relatos de las experiencias de esta actividad comenzaban desde antes de llegar a las sesiones, familias enteras pasaban tiempo volviendo a tener contacto con las imágenes que algunos de ellos se habían reusado a ver nuevamente tras el fallecimiento. Además, los niños tenían oportunidad de empezar en la reconstrucción de sus recuerdos en miras a la sustitución de los recuerdos traumáticos por otros de mayor agrado.

Las actividades del trabajo con fotografías constituyeron sesiones en las que el ambiente generalizado del espacio de acompañamiento era de paz y tranquilidad para los niños, no hacía mucha falta el dar instrucciones ni marcar tiempos. Solamente en los casos con niños pequeños, requerían un poco de ayuda adicional para realizar la actividad. Durante el desarrollo de esta actividad, se buscó el diálogo con los niños con respecto al cómo se sentían con la actividad y se les invitaba a hacer planes para su fotografía. Algunas fotos de los trabajos realizados pueden ser apreciadas a continuación.



Imágenes no. 62 y 63. Actividad con fotografías de algunos de los niños.



Imágenes no. 64, 65, 66. Actividad con fotografías de algunos de los niños.

Por último, la actividad número 20 que consiste en un juego, también representó experiencias importantes para la fase de desarrollo del programa. La actividad consiste en que los niños fabriquen un juego que contiene una serie de comandos que obedecen a otras tareas del duelo que se consideran sanas para los niños. Durante la sesión se les orienta con trabajo de arte para que realicen sus fichas y se colocan las tareas de forma escrita: llorar, recordar, hablar de los miedos, preguntar, entre otros. Luego, se activa el juego una o dos veces con ayuda del acompañante y se pide que esta actividad sea llevada al hogar para que sea activada en casa durante una semana por al menos diez minutos al día y con ayuda de otros adultos. De forma adicional, se brinda a los adultos un poco de orientación sobre las expectativas de este ejercicio y se pide que apoyen con el mismo a los niños.



Imágenes no. 67 y 68. Algunas de las actividades del juego de las manitas.

Las experiencias en torno a esta actividad son muy variadas pero en su mayoría nutricias. En general se percibe a esta actividad como un ejercicio de apertura de los canales de comunicación entre los niños y su entorno, representa también el permiso explícito para hablar, preguntar, expresarse emocionalmente, planear, divertirse e incluso llorar sin riesgo de ser inhibidos. Por otro lado, la experiencia marcó que la mayoría de los adultos muestran resistencia a participar en la actividad con los niños. Los niños que ejecutaron la actividad en su totalidad son aquellos en los cuales se trataba de casos con varios hermanos de edades similares y que eran participantes del acompañamiento o que tenían otras personas significativas que se prestaban a jugar con ellos. Los niños que eran hijos únicos presentaron dificultades para realizar la actividad completa y fue necesario retomarla en tiempo de acompañamiento con ayuda del investigador.

### *Observaciones*

De acuerdo al informe anterior se citan ahora las variables que se consideran de influencia en las tareas destinadas a gestionar el recuerdo del ser querido.

1. Recordar al ser querido es un derecho para los niños. De acuerdo a la experiencia de la activación de los ejercicios, todos los niños realizaron las actividades de recuerdo con apertura y con ánimo de cooperación. El seguimiento permitió concluir, de la misma manera, que ningún niño pareció presentar efectos adversos en tiempo posterior a estas actividades. Por el contrario, el efecto de las mismas pareció trabajar en favor del desbloqueo emocional de los casos más complejos y para algunos de ellos se reivindicó la posibilidad de ver la experiencia desde una perspectiva constructiva lejana al trauma.
2. Las tareas de duelo apuntadas a la gestión del recuerdo de la persona muerta tienen un alto efecto paliativo del dolor emocional. Los niños, y parece que ninguna persona que está pasando por una pérdida significativa por causa de muerte física, quiere olvidar los recuerdos de sus seres queridos. Parte de las respuestas de intenso dolor emocional en el niño parten de la idea de tener que olvidar a la persona que ha muerto, aun cuando o sea una indicación explícita para ellos, el entorno parece no mandarles una señal diferente. Por lo tanto, incluir una tarea de duelo que está directamente enfocada a recordar, tiene un efecto sanador en los niños y una aceptación inmediata e incondicional. El contacto con fotos, con

relatos, con afectos de la persona muerta, vuelca en ellos la esperanza de seguir adelante sabiendo que jamás olvidarán y que por el contrario, pueden trabajar para recordarlos.

3. No hay distinción de edad que parezca intervenir en la participación de los niños en la actividad, ni en los resultados obtenidos de la misma. Todos los niños participaron de las actividades e incluso algunas pudieron modificarse para que también fueran realizadas por los casos de pérdida por separación o divorcio. Se confirmó que incluso los niños más pequeños y los casos de mayor complejidad, encontraron uso y disposición para realizarlas. Tampoco se reportaron modificaciones importantes para estos casos como en otras actividades.
4. La participación simbólica del adulto nuevamente juega un papel importante en el desarrollo de las tareas de duelo de los niños. En actividades concretas que requieren de la facilitación del adulto en el entorno inmediato del niño, el grado de involucramiento fue siempre variable y no todos los adultos se mostraron dispuestos a colaborar en el proceso del niño. En esta tarea, las actividades concretamente afectadas, fueron el trabajo con fotografías y el juego de las manos. Se concluye, no obstante, que todos los niños que realizaron la actividad, gozaron de un efecto positivo en mayor o menor grado, pero a rescatar está el hecho de que el adulto significativo para los niños continúa siendo una variable importante en la evolución del niño en su vivencia de duelo.

#### *Optimización y adaptación del programa*

Luego del análisis de la experiencia de implementación y desarrollo de las actividades enfocadas al recuerdo de la persona fallecida lleva a las sugerencias siguientes.

#### *Acerca del derecho del niño a recordar.*

Se sugiere en este punto gestionar la incorporación de más actividades que comprendan este objetivo. Al igual que la tarea de expresión de emociones, esta tarea tiene un efecto positivo generalizado en los niños que las realizan, por tanto, puede ser incorporada como parte de las actividades de introducción en sesiones posteriores para seguir atendiendo la demanda del niño a trabajar sobre el recuerdo.

#### *Acerca de la participación simbólica del adulto.*

Se sigue planteando la necesidad de que el niño replique la actividad en otro espacio además del espacio de acompañamiento. Por lo tanto, se plantea la posibilidad de modificar la actividad número 20 de dos maneras:

1. Cuando el trabajo en sesión es grupal: destinar al menos dos sesiones en las cuales los niños puedan activar el ejercicio en compañía de otros niños, con el fin de compensar las carencias de atención en su entorno familiar.
2. Cuando sólo existe la posibilidad de trabajar de forma individual: gestionar la presencia de un adulto significativo para el niño en una sesión completa en el espacio de acompañamiento. La justificación de esta acción, radica en la necesidad de colocar la figura de las personas que le significan al niño, en momentos igualmente significativos y que la actividad cumpla cabalmente con la función de abrir el canal de comunicación entre el niño y su entorno.

#### *Informe de la implementación de actividades para trabajar la conmemoración de la vida del ser querido*

Las actividades diseñadas para conmemorar la vida del ser querido que murió, son los ejercicios:

- Actividad 21: El cofre del tesoro.
- Actividad 22: Actividad para fechas especiales.
- Actividad 23: Visita al panteón.

La experiencia de estas actividades fue muy similar a la tarea anterior de recuerdo de la persona fallecida, podría decirse en este punto que esta actividad es una especie de continuación de la tarea anterior. Con la peculiaridad de tratarse de proyectos más grandes o más largos en periodo de tiempo.

La experiencia del cofre del tesoro se pudo documentar con la participación de la familia Santiago, Mendoza y Serrano.

Las niñas Santiago habían estado esperando la oportunidad de realizar el cofre para cuando la actividad se efectuó con ellas. Desde la muerte del padre, habían ya coleccionado algunos artículos muy significativos, entre ellos una carta que habían realizado para él y que fue encontrada en el vehículo después del accidente. Las niñas guardaban este documento como si fuera una pieza de un museo. Había otros artículos que fueron traídos a la sesión del cofre del tesoro: un sombrero que había pertenecido a

su padre, un juguete de él cuando fue niño, un par de objetos de joyería. Las niñas realizaron la decoración de su cofre e introdujeron los artículos que habían seleccionado. Aunque en esta ocasión la selección la efectuaron mucho antes de conocer la actividad.

Otra familia que vivió esta experiencia fueron los niños Serrano, quienes entre otros objetos, eligieron una botella de perfume de su abuelo. Después de la actividad en las sesiones Toño, el niño mayor, gustaba explorar el cofre de vez en cuando y de esparcir la fragancia en su habitación para recordar a su abuelo.

Por último, citamos la experiencia de la familia Mendoza, cuya madre lidiaba con la dificultad de tener que desarmar el cuarto de su hija fallecida y tener que decidir el destino de sus cosas. Los niños fueron orientados a charlar con sus padres y solicitarles que ellos fueran destinatarios de un par de objetos que conservarían en el cofre del tesoro. Los niños eligieron, entre otras cosas, la figura de una *matrioshka* que los padres habían regalado a la niña en uno de sus viajes, el otro niño eligió unos juguetes de su hermana incluyendo su muñeco de peluche favorito. Durante un tiempo los niños se resistieron a depositar por completo los objetos que habían elegido dentro del cofre así que convivieron con ellos durante unos días y posteriormente y por iniciativa propia, decidieron hacer uso del cofre.

La actividad destinada a días especiales estaba, desde un inicio, contemplada como una actividad de carácter variable que debía ser ejecutada acorde a cada caso. Aunque se tenían ideas claras del tipo de actividades que se podían realizar.

La familia Serrano decidió planear un viaje a la playa con motivo del primer aniversario luctuoso. Toño, el niño mayor, ahorra el dinero que le entregaban para sus gastos de escuela porque decía que quería cooperar en esta actividad especial. Otras actividades con motivo de festividades fueron realizadas también por los Serrano, un altar especial para el abuelo cercana la Navidad y un ritual de fin de año que incluía a toda la familia

La familia Mendoza planeó, por su parte, un evento especial por el primer mes desde la muerte de la hermana pequeña, en el cual organizaron una misa, invitaron a sus familiares y convivieron con ellos. Además, cerca del día de muertos, instalaron un altar especial para la niña con motivos infantiles y por último, se supo que tenían la idea de construir un jardín especial en honor a la niña

La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.

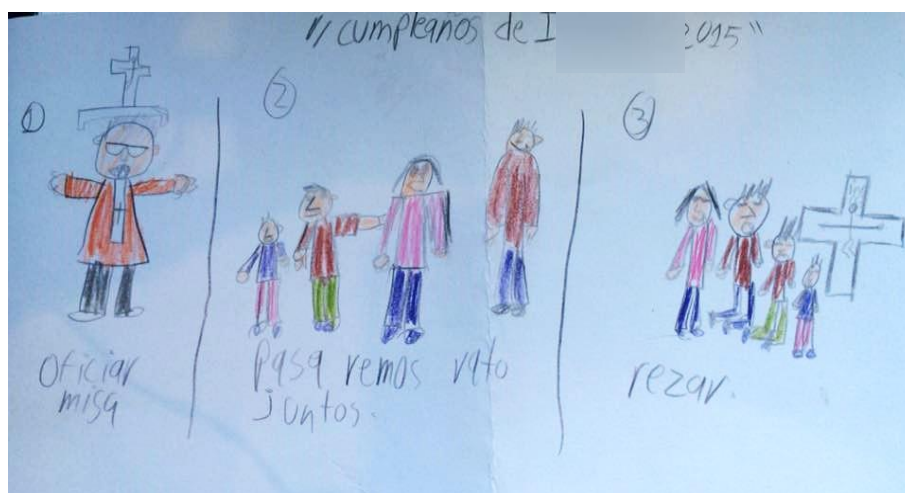


Imagen no. 69. Planeación del cumpleaños de Ivette, hecha por uno de los niños Mendoza.

La familia García se organizó para volver por primera vez al lugar del accidente donde pereció el padre para llevar flores y permitir que las niñas resignificaran ese espacio.

Las niñas Santiago organizaron una visita que consideraba diferentes lugares, entre ellos la casa que habían abandonado tras el deceso de tu padre, pues ahora vivían con su abuela materna.



Imagen no. 70. Dibujo de las niñas Pérez sobre la visita al panteón.



Edgar y su mamá organizaron un viaje al poblado donde habían vivido con su padre y además, el niño que hasta ese momento no había querido visitar el cementerio, pidió incluir una visita a la tumba de papá.

Experiencias como la de Edgar pudieron verse repetidas a lo largo de la implementación de todo el programa, de manera que al llegar la actividad que específicamente trataba sobre la vivencia de acudir al cementerio, los niños que hasta el inicio del acompañamiento no lo habían realizado, lo hicieron conforme se avanzó en la intervención. De manera que, esta última actividad contempló únicamente el relato de sus experiencias y el seguimiento de sus deseos por volver a realizarlo, así como el monitoreo de cada niño para asegurar que no existieran efectos adversos a partir del contacto con este espacio y que no se contaminara con experiencias de terror. Ninguno de los niños dejó en evidencia que les diera miedo el cementerio después de la primera visita y, por el contrario, desarrollaban ideas para efectuarlas en la siguiente visita, como llevar flores especiales, cartas, soltar globos, entre otras ideas.

### *Observaciones*

Las observaciones de las tareas de conmemoración permiten señalar lo siguiente:

1. Estas actividades se consideran una extensión de los ejercicios que corresponden a las tareas de recuerdo de las personas fallecidas. Si bien las actividades son diferentes a las de la tarea anterior, la aceptación y ejecución es muy similar por lo que podrían ser consideradas como parte de una sola tarea.
2. Las actividades de tareas de conmemoración, al no ser actividades que puedan ser ejecutadas dentro del tiempo de sesión, podrían ser consideradas en una modalidad especial como sugerencias de anexo. Con excepción del cofre del tesoro.
3. La actividad que contempla la visita al panteón puede volverse obsoleta toda vez que se ha identificado que esta actividad suele realizarse de forma natural durante el desarrollo de la intervención.

### *Optimización y adaptación del programa*

Debido a las observaciones anteriores, se sugieren los siguientes ajustes con el fin de optimizar el programa.

*Respecto a la similitud de las tareas de recuerdo y de conmemoración.*



Se sugiere la fusión de la actividad número 21 que corresponde al cofre del tesoro, con las actividades de la tarea anterior.

Segundo, se plantea una modificación a la actividad número 23, la visita al cementerio, para que no se vuelva obsoleta antes de ser efectuada y que contemple otras visitas a lugares simbólicos o que invite a la realización de actividades especiales si se decide que la visita sea nuevamente al cementerio.

*Respecto a las actividades que no pueden ser realizadas en su totalidad en tiempo de sesiones*

Se plantea la opción de anular la tarea de conmemoración como parte del programa e incorporarla como anexo de sugerencias a los padres o adultos cercanos.

#### *Informe de la implementación de actividades para trabajar la esperanza tras la muerte*

El diario de emociones y recuerdos fue ampliamente vivido por tres casos, la familia Mendoza, García y Serrano, en los tres casos se trataba de pares de hermanos y la actividad resultó atractiva únicamente para los niños mayores. Los tres niños encontraban alivio en el uso de las técnicas narrativas para expresar cómo se sentían, además de tener la seguridad de que sólo ellos tenían acceso a tanta intimidad. Los padres empezaron a reportar que los niños pasaban largos ratos escribiendo y que iban a todos lados cargando sus diarios.

Durante algunas sesiones se habló acerca del diario y de la importancia que cobraba para ellos el realizarlo. Los tres niños continuaron con esta práctica durante algún tiempo, hasta que del desarrollo normal de su estado de ánimo permitió que olvidaran un poco esta actividad y pudieran enfocarse en otras actividades que igualmente les significaban la recuperación de esperanza, como si hubiesen pasado de la planeación en el diario, a la acción en la vida cotidiana.

#### *Observaciones*

Se hace mención de dos variables consideradas importantes en el desarrollo de esta actividad:

1. La edad de los niños es un factor importante para la ejecución de esta actividad. Los niños menores de diez años no parecen estar interesados en llevar esta actividad, ni siquiera de comenzarla.

2. El tiempo en que se realiza esta actividad depende directamente de la evolución del trabajo de duelo de cada niño. Se determina por el tiempo que tarde cada niño en pasar a la acción de forma autónoma.

#### *Optimización y adaptación del programa*

Dado lo anterior, se plantean las siguientes modificaciones.

#### *Respecto a la edad sugerida para la actividad.*

El rango de edad para quienes se sugiere este ejercicio podría ser a partir de diez años de edad.

#### *Respecto al tiempo de ejecución de la actividad.*

Se plantea que la actividad sea iniciada con niños mayores de diez años desde las primeras sesiones del acompañamiento y posteriormente se trabaje el empoderamiento de los niños para que continúen de manera constante con la actividad hasta que por decisión propia detengan la actividad y pasen a la acción en actividades que les sean nutritivas y les permitan continuar con sus vidas.

#### *Informe de la implementación de actividades para gestionar el apoyo del entorno durante y posteriormente al trabajo de duelo*

La actividad planeada para esta tarea fue el número 25, el círculo de apoyo. La intención de esta tarea es gestionar la intervención sana del contexto como apoyo al niño doliente, de manera que estos lazos de apoyo continúen con la labor de acompañamiento y se realiza como preparación para emprender la retirada del acompañante.

Debido que el duelo no es una enfermedad ni una condición que requiera de una intervención profesional prolongada, es pertinente mantener a los niños conscientes de que ellos pueden y deben continuar solos en algún momento y que la presencia del acompañante es temporal y en algún momento será incluso innecesaria.

Por lo tanto, orientar al niño hacia la búsqueda de personas cercanas que puedan continuar con el apoyo de una manera natural es vital para el final de las sesiones de acompañamiento. Algunos factores complicaron la llegada a este punto del acompañamiento, por ejemplo, algunos casos abandonaron el proceso después de las

tareas de recuerdo y conmemoración, probablemente invitados por el estado de bienestar que empieza a predominar en la vida del niño.

Los casos que sí vivieron esta etapa en su totalidad fueron, la familia García, Serrano, Santiago y Mendoza. La dinámica en los cuatro casos fue notablemente diferente.

Los niños Mendoza no presentaron ninguna dificultad en llegar a la etapa final del acompañamiento, primero las sesiones fueron espaciadas a un lapso de dos semanas entre una sesión y otra, durante al menos las últimas tres sesiones. La misma dinámica se presentó con las niñas Santiago que vivieron un proceso similar.

Por otro lado, los casos Serrano y García aún se encuentran en proceso de poder abandonar las sesiones. Los niños Serrano lograron independizarse del acompañamiento durante algún tiempo, pero el círculo de apoyo cercano es frágil y han regresado ya varias veces de forma inconstante. Las niñas García constituyen otro caso con el que se ha gestionado el fin del acompañamiento, pero declaran no tener la seguridad para hacerlo, el círculo de apoyo también es un tanto inestable.

Si bien es aventurado señalar con seguridad el motivo por el cual los cuatro casos se dividen en dos caminos definidos, el análisis de esto lleva a la identificación de una variable común, la posible relación con el hecho de que las madres, que constituyen el primer adulto cercano significativo en los cuatro casos podrían estar definiendo el rumbo del final del proceso de los niños. Las madres de los casos Mendoza y Santiago han estado en proceso de acompañamiento para trabajar en sus propios duelos y se manifiestan con mayor seguridad cuando se les plantea seguir adelante, continuamente preguntan por libros que puedan ayudarles o cursos que podrían tomar para lograr mantenerse en bienestar. Mientras que, por otro lado, las madres de los casos Serrano y García no cuentan con este recurso de ayuda para sí mismas y se manifiestan inseguras para continuar siendo ellas quienes pudieran fungir como principal figura en el círculo de apoyo. Ambas mujeres se ponen en contacto con el investigador de forma constante para realizar consultas sobre el comportamiento de los niños, incluso con respecto a aquellas situaciones que son ajenas al acompañamiento de los niños.

### *Observaciones*

A partir del informe anterior se establece que:

1. El círculo de apoyo constituye un paso importante en el perfilamiento del caso hacia el final el proceso de acompañamiento. La gestión de este paso tiene una relevancia mayor a la que se consideraba en un principio pues determina en gran medida la seguridad del niño para abandonar el acompañamiento y continuar con el principio de autogestión de la satisfacción de sus necesidades. Pero como paso previo, necesitará del andamiaje resiliente de las personas que componen su entorno inmediato.
2. El papel de los adultos significativos y su propio proceso determinan y moldean el trabajo de duelo de los niños. El proceso personal de los adultos define el proceso de los niños una vez que el acompañamiento en sesiones concluye. Un adulto inseguro transmite inseguridad al niño, un adulto seguro, transmitirá esa seguridad de la misma manera. Un adulto capaz de visualizar un futuro esperanzador podrá trabajar esa misma visión en los niños. Los adultos con carencias emocionales importantes dificultan la posibilidad de que el final del acompañamiento llegue a buen término y en el tiempo adecuado.

#### *Optimización y adaptación del programa*

Por tanto, las sugerencias de optimización y adaptación del programa son las siguientes:

##### *Respecto a la importancia de la tarea de gestión del círculo de apoyo.*

Se sugiere incorporar más actividades que afiancen la formación de un círculo de apoyo estable para el niño en la etapa final del acompañamiento y que entre en vigor siempre que el niño recurra en alguna tarea de duelo.

##### *Respecto a la influencia del adulto en el proceso del niño.*

Se sugiere explorar la posibilidad de sugerir espacios de apoyo para los padres o adultos responsables, haciéndoles conscientes del papel que juegan en el proceso del niño y otorgándoles responsabilidad sobre la continuación del estado de bienestar del niño una vez que concluya el proceso de acompañamiento. El adulto debe ser capaz de tomar responsabilidad o de apoyar en la identificación de algún adulto que pueda ocuparse de estas tareas mientras él o ella se encuentra en condiciones de hacerlo.

*Informe de aplicación de las actividades relacionadas con el recurso literario de la etapa formativa y final, en fase de implementación y desarrollo*

El programa contempló, desde su inicio, la evaluación del cuento como recurso literario y herramienta de acompañamiento y de orientación en educación para la muerte. La forma en que se planificó consideró que el cuento pudiera estar presente en todas las sesiones en que la intervención literaria tuviera una frecuencia determinada tal que permitiera obtener datos con mayor posibilidad de generalización. Así, la primera decisión fue darle presencia en todas las sesiones con una constante, el tiempo predeterminado de los últimos 10 minutos, con algunas excepciones de actividades en las cuales el cuento sería parte de la actividad de enfoque de esa sesión.

*Especificaciones con respecto a la bibliografía empleada en las sesiones de acompañamiento*

Del listado de bibliografía presentada anteriormente, todos los libros se encontraron físicamente en el área de trabajo con los niños. La relación de esta bibliografía consistió en una preselección de acuerdo con la revisión de textos con contenido temático relacionado con las siguientes variables. Se procuraron libros:

- Con temática de la muerte como fenómeno.
- Con temática de la muerte como presencia cultural/simbólica.
- Sobre emociones.
- Sobre roles y familia.
- Con posibilidad de abordar la dimensión espiritual de la muerte.

Para cada sesión, la selección de lectura corrió a cargo en un 90% de las preferencias de los niños participantes. La dinámica de selección consistió en proporcionar diversas opciones para que eligieran el que deseaban trabajar. Esta preselección, realizada por el investigador, estaba en correlación al tema de la actividad de enfoque de cada sesión. Algunas elecciones corrieron, en un mínimo porcentaje, por decisión del investigador, bien cuando se buscaba una correspondencia más específica entre el contenido trabajado en la sesión, bien cuando el niño, por iniciativa propia, cedía ese derecho.

En este informe se presentan los resultados parciales del uso de la literatura, clasificándose según el tema o subconcepto que se consideraba cubría su contenido. El

orden en que se presenta no tiene relación con el orden en que fueron empleados; tampoco altera el resultado, salvo que el informe mismo lo especifique.

**1. Cuentos que abordan la conceptualización de la muerte: universalidad, irreversibilidad, no funcionalidad y causalidad.**

Los títulos que se encontraban en la bibliografía a disponibilidad de los niños, fueron:

- “Es así”, de Paloma Valdivia.
- “Un huipil para la muerte”, de Esmeralda Ríos.
- “La muerte pies ligeros”, de Toledo y Toledo.
- “Comienzos y finales”, de Liliana Arias.
- “Mi amigo el Sauce”, de Joyce Mills.
- “Las piedras del Chicomexochitl”, de William Fuentes.
- “Festival de calaveras”, de Luis San Vicente.
- “Calaveras Cantaditas”, de Eduardo Bustos.
- “Cielo azul”, de Andrea Petrlik.
- “Se armó la fiesta de los muertos”, de Armando Vega-Gil.
- “El panteón de la patria”, de Eduardo Bustos.
- “Adiós arco-íris”, de Ricardo Chávez.
- “El señor muerte en una avellana”, de Erick Maddern.
- “El arcoíris de la abuela”, de Tew Bunnag.
- “Buenas noches abuelo”, de Bawsá y Perís.
- “El mejor truco del abuelo”, de Dwight Holden.
- “El pato y la muerte”, de Wolf Erlbruch.
- “El libro que se muere”, de Ricardo Chávez.
- “Cuando la muerte vino a nuestra casa”, de Schubiger y Benner.

De la lista anterior, los títulos elegidos frecuentemente por los niños fueron: “Es así”, “Comienzos y finales”, “El arcoíris de la abuela”, “Buenas noches abuelo”, “El mejor truco del abuelo”, “El pato y la muerte” y “Cuando la muerte vino a nuestra casa”. De manera especial, se utilizó también el cuento “Festival de calaveras”. A continuación se presentan algunos testimonios de los niños a partir de la lectura de estos títulos.

*“Es así”, de Paloma Valdivia.*

Este libro aborda la naturaleza, la universalidad y la no funcionalidad de la muerte. A través de frases sencillas donde se hace énfasis en el ciclo de la vida, citando ejemplos que ilustran el hecho de que las cosas, animales o personas, igual llegan a la vida, igual en algún momento se van.

Fue leído en cuatro de los casos y resultó útil para explicar a los niños cuando éstos expresaban preguntas sobre por qué la gente muere. Aunque no resultó un libro muy popular en el gusto de los niños, pues tras una primera lectura no se solicitó nuevamente en ninguno de ellos.

La única mención especial en torno a este texto sucedió en el caso de las hermanas Santiago que al realizar la lectura desarrollaron una reflexión que sugiere el acomodo interior de lo leído con la situación de vida de las niñas, quienes mencionaron que ahora entendían que la vecina estaba embarazada y que, además, “ese bebé viene de un mundo donde además se cruzan en el camino con la gente que muere y que se dirige al cielo”. En el resto de los casos, la lectura parece no haber hecho eco de manera importante. Otros casos donde se hizo esta lectura fueron el caso de los niños Martínez, García y Mendoza.

A notar está el hecho de que, en su mayoría, los niños participantes parecían no mostrar interés significativo en conocer la naturaleza de la muerte como algo universal, parecían interesarse más por la causalidad de sus propias vivencias y sobre la irreversibilidad de la muerte para acomodar el hecho de sus seres queridos ya no podrían volver. Preguntas que en un principio se consideraban significativas no fueron pronunciadas con la frecuencia que se creyó de inicio. En el caso específico de las hermanas Santiago, la muerte del padre había pasado ya algunos años atrás, la manifestación emocional no era intensa y el momento en que estaban, aunado a la edad de la mayor, significaban una curiosidad mayor por encontrar respuestas a situaciones más abstractas como el ¿por qué los seres humanos mueren? El libro de Valdivia también fue elegido por los niños Martínez y las niñas García, sin haber figurado posteriormente en sus relatos. En el caso de los hermanos Mendoza, cuya hermana murió a causa de un accidente, tras una reflexión que siguió a la lectura del libro, los niños eran capaces de sostener un diálogo similar al que se expone a continuación:

- Investigador (I): “¿Por qué mueren las personas?”
- Ernesto, 11 años (E): “Porque todos vamos a morir algún día”.
- (I): “¿Entienden por qué murió Ivette?”
- Manuel, 7 años (M): “Porque se cayó y no la vimos”.

- (I): “¿Pudo Ivette morir por otra razón? ¿En algún otro momento tal vez?”
- (M): “No, si no hubiéramos ido a la playa, no”.
- (I): “¿Tú que piensas Ernesto?”
- (E): “No sé, creo que no”.

A partir del diálogo anterior, podríamos obtener información de dos cosas: la edad de los niños es determinante para abordar el concepto de universalidad, y aun cuando Ernesto se esforzaba por comprender que la muerte era universal como lo expresa en su primera respuesta, tenía dificultad para entender que su hermana entraba en el concepto de universalidad. Es decir, todos mueren, pero ¿mis seres queridos también son “todos”? Y segundo, es probable que el tiempo que ha pasado entre el evento de muerte y el tiempo en que se aborda este subconcepto también intervenga en que los niños consideren necesario entenderlo. Es decir, en el caso de los niños Mendoza, había transcurrido apenas dos semanas desde la muerte de Ivette, en su historia de vida no figuraba alguna pérdida importante previa a ésta. La muerte de su hermana se constituía como la primera experiencia de muerte en sus vidas y estaban por descubrir en la realidad en qué consistía la universalidad de la muerte y, conforme pasaba el tiempo, se adentraban también a comprender su carácter de irreversible. Por el contrario, las hermanas Santiago llevaban dos años trabajando la muerte de su padre, la irreversibilidad ya era un hecho en su historia y en su relato contaban otra serie de eventos de muertes de personas en su contexto.

*“El pato y la muerte”, de Wolf Erlbruch.*

Este título se convirtió en un favorito de algunos niños. La presencia del pato en la portada parecía ser lo suficientemente atractivo para que los niños lo tomaran como una opción poderosa sobre otros títulos. El contenido del libro es considerado por el investigador como complejo, para niños pequeños, la traducción al español contiene algunas palabras que requieren ser explicadas. De hecho, en algunas de las intervenciones, algunas partes del texto fueron omitidas invitando al niño a que narrara lo que pasaban en las imágenes. El pato y la muerte tienen la característica de contar con un relato entendible a través de las ilustraciones que conforman el libro y es probable que en eso haya radicado el éxito entre los niños que lo abrían para leerlo.

Se destacan como eventos anecdóticos lo sucedido con la niña más pequeña de las hermanas García, Liz, y Jimena, ambas de cuatro años, quienes eligieron en una ocasión este libro. En ambos casos, al detectarse la dificultad de ambas niñas por comprender la lectura textual del contenido, se procedió a hacer el relato con ayuda



exclusiva de las ilustraciones, estrategia que pareció favorecer la atención que las niñas prestaron al cuento. Además, la presencia de la muerte como una imagen simple que se acerca al pato sin que éste se asuste, también fue algo sobresaliente en las reflexiones de las niñas tras la lectura. Este cuento fue solicitado en repetidas ocasiones después de su primera lectura. Se citan los siguientes diálogos durante una plática con Liz:

- Investigador (I): “¿Qué pasó en el cuento? ¿Quiénes eran los personajes?”
- Liz (L): “El patito y la muerte”.
- (I): “¿Qué le pasó al pato?”
- (L): “Se murió”.
- (I): “¿Por qué se murió?”
- (L): “Porque la muerte vino por ella”.
- (I): “¿La muerte te parece mala?”
- (L): “No”.

Posteriormente y debido a la continua solicitud de las niñas García y Santiago, el cuento se volvió a presentar en una sesión en que las cuatro niñas coincidieron juntas. Esta vez se utilizó en formato de videocuento, como actividad previa a la suelta de cartas para los padres con ayuda de globos de gas.

*“Buenas noches abuelo”, de Bawsá y Perís; y “El mejor truco del abuelo”, de Dwight Holden.*

Estos cuentos fueron elegidos específicamente por el niño mayor de los hermanos Serrano, quienes pasaban por la muerte de su abuelo a causa de suicidio. El acompañamiento a los niños por esta causa estaba ya avanzado y en etapa de monitoreo mensual cuando la abuela enfermó a causa de un tumor cerebral. La notificación de la madre y petición expresa de que Toño volviera a las sesiones para hablar de este nuevo evento, derivó en una visita al despacho. Toño llegó solicitando un cuento, se reusaba a hablar abiertamente de la nueva situación que pasaba la familia, pero reportes de la escuela indicaban que Toño estaba volviendo a presentar apatía por sus tareas y agresión a sus compañeros, la única diferencia explícita consistía en que el niño había solicitado acudir con el investigador para recibir ayuda.

Cuando Toño llegó y expresó no querer hablar, pero estar dispuesto a leer un cuento. Se le presentaron las opciones y eligió estos dos. La probabilidad de que el niño se haya guiado por el título y con ello se haya identificado, es alta, dado a que éste no conocía el contenido de los libros. En el caso de Buenas noches abuelo, la historia habla sobre la comprensión de la muerte como irreversible, pero brinda la posibilidad de interpretar que podemos estar en contacto con el abuelo mirando al cielo. El segundo

título, El mejor truco del abuelo, habla del proceso de muerte de un abuelo que pasa por una situación de cáncer.

Toño pidió que le leyera ambos cuentos, después rompió en llanto y explicó que le daba miedo que su abuela también muriera por la enfermedad que tenía. Después de la muerte de su abuelo, Toño entendía que otras personas podían morir también y la enfermedad de su abuela lo confrontaba con este conocimiento. Cuando el niño desahogó la emoción que le generaba la situación de su abuela, se habló sobre la oportunidad que tenía en esta ocasión, diferente a la experiencia previa con su abuelo, de decirle a ella todo lo que sentía antes de que fuera hospitalizada para su intervención quirúrgica. Toño hizo una carta a partir de esta plática, para obsequiarla a la abuela antes de ir al hospital.

*“Adiós arcoíris”, de Ricardo Chávez .*

Este cuento fue elegido por Edgar, de siete años, cuyo acompañamiento sucedía debido a la muerte de su padre, algunos años antes y cuyas manifestaciones de duelo giraban en torno al enojo de manera muy marcada en distintos aspectos de la vida del niño. Sucedió alrededor de la sesión número 11, antes de esta sesión, Edgar identificaba bien el uso que dábamos al cuento durante nuestras sesiones. Un aviso previo a la sesión por parte de su madre, alertó sobre una nueva situación, la mascota del niño se había extraviado y parecía no haber esperanzas de encontrarla. El niño se negaba a hablar sobre la nueva pérdida, pero se mostraba enojado con su madre por el descuido.

“Adiós arcoíris” habla, desde la perspectiva de un niño, sobre la pérdida de una mascota y aborda el sentir de los niños ante la aparente falta de comprensión de los adultos. Durante la sesión Edgar no mencionó de forma abierta lo que le ocurría, pero no quería jugar y este día específicamente, no quería bajar del auto cuando llegó al despacho para su sesión. Una vez dentro, mostraba una regresión importante en los avances que ya había tenido, cedía al acompañante todo el derecho de elegir qué hacer ese día. Por lo tanto, el investigador le avisó que le apetecía leer el cuento de Ricardo Chávez. Edgar escuchó atento, sabía que el investigador conocía la información que él no quería narrar, lo sabía porque su madre le había notificado que seríamos informados. Casi por finalizar el cuento, Edgar detuvo la narración y pidió jugar o que siempre jugaba cuando no tenía ánimos de hablar de sus pérdidas: el juego de memoria. Casi al final de la sesión sucedió el siguiente diálogo:

- Edgar (E): *“Mi perrita se perdió”.*
- Investigador (I): *“Lo sé”.*
- (E): *“Mi mamá dejó la puerta abierta y se fue, creo que ya no va a volver”.*

- (I): *"Bueno, aunque no tenemos la seguridad, es probable que no la volvamos a ver. ¿Quieres hablar de eso?"*
- (E): *"No".*
- (I): *"Bueno, si cambias de opinión, podemos hacer algo aquí".*
- (E): *"Mejor seguimos jugando porque te estoy ganando".*

El historial en el acompañamiento de Edgar indicaba que le costaba mucho hablar directamente de sus pérdidas, pero había empezado a hacerlo y a expresar de forma distinta al enojo, lo que estaba sintiendo. En esta ocasión Edgar fue aceptado con su molestia, pero manifestaba intención de querer distraerse sin las muestras habituales que tenía anteriormente: gritos, aventar cosas, etc. La lectura de Adiós Arcoíris fue una forma simbólica de expresarle que sabíamos lo que le pasaba y que estaba bien, que era aceptado con su vivencia y su emoción. Como se verá más adelante, en el caso de Edgar, la presencia de los cuentos como forma simbólica de interacción, se constituyó como un instrumento significativo en el desarrollo de su proceso.

*"El arcoíris de la abuela", de Tew Bunnag.*

Este cuento fue elegido por los niños Mendoza y las niñas Pérez en diferentes momentos. En el caso de las hermanas Pérez, que vivían la pérdida de su abuela, es probable que el título haya constituido una razón importante para su elección. Las niñas trabajaban en la comprensión de la muerte de su abuela en el mismo accidente donde ellas resultaron heridas y las explicaciones que les habían brindado no les satisfacían del todo. Manifestaban tener dudas, pero abiertamente señalaban no querer hablar de su pérdida porque les dolía.

Sucedió en la segunda sesión con ellas cuando uno de los cuentos llevados para ellas fue "El arcoíris de la abuela". El caso de las niñas Pérez está especialmente enmarcado por la intervención con un títere pues tampoco querían hablar directamente con el investigador. Así fue como el títere de Pasiflora realizó la lectura de este cuento, que habla de la vivencia de una niña que da cuenta de la muerte de su abuela y la vive desde su casa, pero se percata de todos los sucesos mientras interpreta el comportamiento de sus padres. Hacia el final del cuento, la narración da un giro para hacer uso de la fantasía, donde por medio de la imaginación de la niña, vive un contacto con su abuela que le indica que está presente por medio de algunos eventos, en este caso un arcoíris.

A las niñas Pérez pareció motivarles el poder identificarse con el hermetismo que vivían en su casa y que les provocaba algunas dudas sobre cómo murió su abuela

mientras ellas estaban inconscientes en el hospital. Además, era la primera vez que consideraban la posibilidad de sentir la presencia simbólica de su abuela. En el cuento, un diálogo entre la abuela y su nieta explica que la abuela ya no puede volver físicamente como estaba antes pero que algunas situaciones podían hacerla sentir a las personas que la querían. Las niñas adoptaron muy bien esta explicación que parecía darles alivio sobre la comprensión de que su abuela no iba a volver nunca, pero les costaba trabajo entender el arcoíris porque pocas veces podían ver uno y además, debido a sus lesiones no podían salir a la calle con libertad. Entonces sucedió el siguiente diálogo posterior a la lectura:

- Investigador (I): “¿Qué les pareció el cuento?”
- Diana, 11 años, (D): “A mí me gustó porque mi mamá (abuela) tampoco va a volver, pero la extrañamos como la niña”.
- Olivia, 6 años, (O): “A mí me gustó lo del arcoíris”.
- (I): “¿Crees que mamá puede estar presente cuando ves un arcoíris?”
- (O): “Sí, pero aquí casi no los podemos ver...”
- (I): “¿Recuerdas algo que le gustara mucho a mamá?”
- (D): “¡Yo! Los pájaros”.
- (I): “¿Crees que los pájaros puedan ser algo con lo que recordemos a mamá cuando vivía?”
- (O): “Sí, mira, ahí hay uno...”

Posteriormente las niñas pidieron dibujar, y también pidieron que se les dibujara un pájaro para que lo colorearan y le escribieran algunos mensajes.



Imagen no. 71 y 72. Diana leyendo con el títere de Pasiflora y el dibujo de un pájaro que realizó por su mamá (abuela).

**“Comienzos y finales”, de Liliana Arias.**

Este cuento fue elegido únicamente una vez, y fueron los niños Mendoza quienes quisieron leerlo durante una de las sesiones de monitoreo que se llevaron a cabo cada mes. En esta sesión los niños realizaron algunas actividades de educación emocional para identificar si existía algo importante que se pudiera trabajar y hacia el final, como en

cada sesión, eligieron un cuento. En esta ocasión se leyó el libro de Liliana Árias, que aborda la universalidad y la irreversibilidad de la muerte. A destacar en esta sesión, está el hecho de que este subconcepto se abordó en una de las primeras sesiones con estos niños, pero utilizando el cuento *Es así*.

En esta sesión, aproximadamente cinco meses después de aquella ocasión, ambos niños parecían aceptar mucho mejor la realidad de la muerte como un hecho al cual todos llegaremos y por supuesto, el tiempo transcurrido también había ejercido su función. Aunque no hubo eco de esta lectura posteriormente, el día que se efectuó sirvió para evaluar la comprensión que se había iniciado en la sesión en la cual se leyó el cuento de Paloma Valdivia.

*“Festival de calaveras”, de Luis San Vicente.*

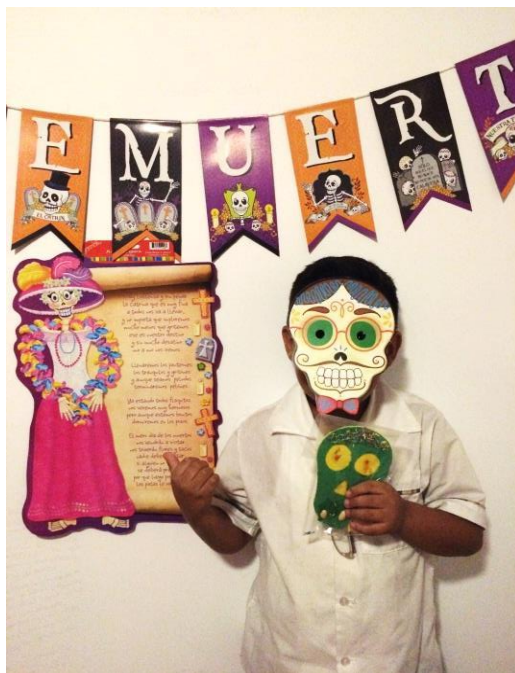
Este cuento se utilizó como parte de una actividad especial realizada en las sesiones que coincidieron con la semana en que se festeja el Día de Muertos en México. Para comenzar esta sesión en la cual todos los niños participaron, se realizó la lectura del cuento de Luis San Vicente, que habla del día de muertos de una manera sencilla y llena del simbolismo que abunda en esta festividad. Se explicó, además, este día como parte de comprender que todos vamos a morir algún día y que este hecho es para siempre, pero en México tenemos un día en el cual recordamos a nuestros seres queridos por medio de algunos rituales, de los cuales este cuento hace mención.

Esta actividad se documentó como testimonio de lo que los niños vivieron a partir de esta lectura.



Imágenes no. 73 y 74. El despacho decorado especialmente para las sesiones que coincidieron con la celebración del Día de Muertos





Imágenes no. 75 y 76. El despacho decorado especialmente para las sesiones que coincidieron con la celebración del Día de Muertos



Imágenes no. 77 y 78. El despacho y algunas actividades en las que los niños participaron en las sesiones de la semana en que se celebra el Día de Muertos en México.

*“Cuando la muerte vino a nuestra casa”, de Schubiger y Benner.*

Tanto para niños mayores como para los pequeños que estaban alrededor de los siete años. Tiene menor cantidad de texto y da más peso a las ilustraciones *Benner*.

Este cuento siguió una dinámica muy similar al cuento de Erlbruch, “El pato y la muerte”, puesto que también se consolidó como un favorito de los niños durante la etapa de implementación y desarrollo. Algunos registros anecdóticos se mencionan a continuación.

El cuento se leyó en ocho de los casos participantes, en todos por libre elección de los niños. El título hace referencia a una situación real enlazada a la vivencia de los niños y es probable que esto haya significado que su selección resultara tan popular. Además, el texto goza de más elementos que facilitan su comprensión, hecho que se conecta con la adaptación que se realizó en la lectura del cuento de Erlbruch. Otro elemento identificado como un factor que llamaba poderosamente la atención de los niños, es una ilustración en la cual se aprecia claramente un funeral con varios elementos por demás similares a un entierro de la vida real. Los niños que tuvieron contacto con esta escena en el cuento aprovechaban para hablar de sus propios momentos en los funerales de sus seres queridos, bastando con preguntarles si identificaban la escena y brindándoles oportunidad para que relataran historias que no habían narrado desde su vivencia. Una actividad frecuente y que ocurría de forma natural después de la lectura de este título, es que los niños manifestaban su deseo por realizar dibujos representando los funerales de sus seres queridos, o bien, se iniciaban en la intención de visitar el cementerio o las cenizas de éstos.

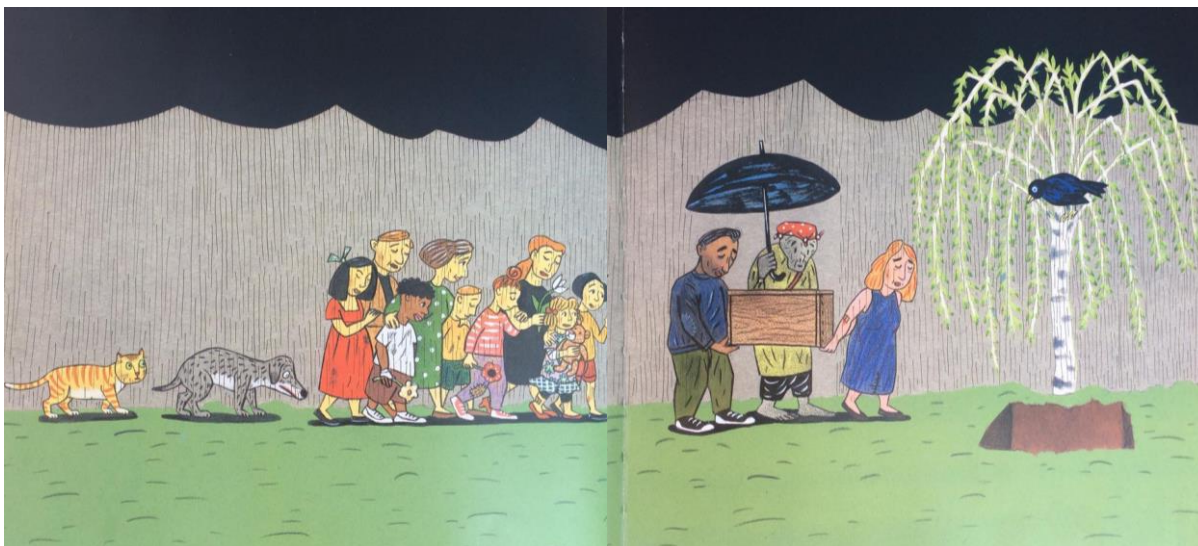


Imagen no. 79. Ilustración de un funeral en el cuento “Cuando la muerte vino a nuestra casa”.

### *Observaciones*

Con respecto al abordaje de los subconceptos de universalidad, irreversibilidad, no funcionalidad y causalidad de la muerte a través del uso de la literatura, se identifican algunas variables a considerar:

1. El tiempo que ha transcurrido entre el evento de pérdida y el momento en que se aborda el concepto de universalidad. Se habla aquí de la posibilidad de que exista una dificultad especial para comprender o interiorizar los contenidos literarios que hacen alusión a éste concepto, cuando la pérdida es muy reciente. Al menos con el objetivo de ser usados como un apoyo en la comprensión de este subconcepto, es posible que algunos niños muestren dificultad para comprender los contenidos relacionados con la universalidad y la irreversibilidad de la muerte, que en un primer momento pareciera ser uno de los últimos subconceptos en acomodarse interiormente por el niño.
2. Los subconceptos de no funcionalidad y causalidad son más comprensibles en etapas tempranas del duelo, por lo menos haciendo uso del recurso literario, en comparación a la universalidad. Probablemente porque satisface necesidades más inmediatas como el poder responder a cuestionamientos como: ¿mi ser querido siente algo?, ¿me ve?, ¿por qué enterraron su cuerpo?, ¿es normal morir en un accidente de carro?, que nada tienen que ver con el hecho de que todos vaya a morir, sino con el hecho fehaciente de que alguien que ellos quieren ya murió. Los niños no parecen cuestionarse en un primer momento si todos los demás se mueren, porque lo único certero por ahora es que quien quieren lo ha hecho ya.
3. La edad de los niños interviene con la interpretación que dan a los textos con este contenido, pero más que en la interpretación, interfiere con el interés que manifiestan con respecto a estos cuentos.
4. Los títulos de los libros que hacen referencia a una posible conexión con sus vidas, tiene una función proyectiva que abre la posibilidad de que el niño elija un libro sobre otro. De esta manera, título con referencia a palabras más familiares con el entorno o realidad del niño parecen ser más populares en la elección.
5. Los libros que no fueron elegidos podrían haber sido relegados en el gusto de los niños por algunas de las siguientes razones:
  - a. El título es demasiado abstracto o resulta poco atractivo.
  - b. La ilustración de portada muestra una personificación de la muerte demasiado simbólica o con elementos que no son del gusto de los niños o



que por el contrario, son motivo de algunas emociones contrarias a las que desean; miedo, por ejemplo.

#### *Optimización y adaptación del programa*

A partir de las observaciones anteriores, se señalan los siguientes posibles ajustes.

#### *Respecto al tiempo transcurrido a partir de la pérdida.*

El subconcepto de universalidad e irreversibilidad son complejos de comprender independientemente de la edad, aunque especialmente más complejos para niños entre seis y nueve años; por lo tanto, se recomienda que:

1. En casos de pérdida reciente, se proceda primero a ofertar al niño libros con otro contenido.
2. Si se realiza en las primeras sesiones en los casos en los cuales se lleva el programa de forma secuencial y la comprensión de estos subconceptos no queda clara, se vuelvan a ofertar estos títulos en otros momentos del acompañamiento, hacia el final o en las sesiones de monitoreo mensual, como evaluación preventiva de dificultades en la elaboración del duelo, pero una vez que se ha brindado tiempo al niño de acomodar internamente la naturaleza de la muerte del ser querido.

#### *Respecto a la atracción de los niños sobre algunos títulos por encima de otros.*

Debido a que es probable que los niños prefieran cuentos con un título proyectivo o alusivo a la situación que cada niño presenta, se establece como posibilidad, que el niño interactúe por igual y manipule los libros libremente antes de tomar una decisión cuando su único contacto con el libro es la lectura del título. Es decir, que pueda contactar con las ilustraciones, las letras, el papel, etc., con el fin de ofrecerle más elementos que le ayuden a definir su interés por el contenido de cada texto.

#### *Respecto a los libros que no fueron elegidos en esta etapa.*

Se establece que estos libros deberían estar presentes en espacios de libre tránsito de los niños, sala de espera, espacios de juego libre; o bien, ser ofrecidos en las sesiones de monitoreo mensual que se llevan a cabo cuando el acompañamiento regular ha concluido

y por ende, significa que el tiempo a partir del evento de pérdida es mayor y por tanto también es posible que la madurez del niño se haya incrementado de manera natural.

Por otro lado, algunos títulos fueron identificados como textos con contenido de alta utilidad en la mayoría de los temas que se abordaron en el programa de intervención, los cuales se mencionan a continuación:

- “Mi amigo el sauce”, de Joyce C. Mills.
- “El mejor truco el abuelo”, de Dwight Holden.
- “El arcoíris de la abuela”, de Tew Bunnag.
- “*Adiós arcoíris*”, de Ricardo Chávez.

Durante la revisión de la literatura que se seleccionó para que estuviera disponible a selección de los niños, estos cuatro títulos destacaron por considerarse que abordaban la mayoría de los subconceptos de la muerte así como porque figuraban la mayoría de las tareas de duelo que se promueven en las actividades. De éstos, únicamente “Mi amigo el Sauce” no figuró en la selección de los niños que participaron en esta etapa y los otros tres títulos, aunque figuraron, no parecieron hacer eco en el resto de las actividades. Debido a que se siguen considerando como literatura valiosa para el tema, se propone incorporar una actividad dirigida al uso específico de estos textos, combinados con alguna actividad semi directiva de arte o de juego.

## **2. Cuentos que abordan el subconcepto de continuidad no-corpórea de la muerte.**

Los títulos que se encontraban en la bibliografía a disponibilidad de los niños, fueron:

- “Un huipil para la muerte”, de Esmeralda Ríos.
- “Los ángeles de la guarda”, de Yassen Grigorov.
- “La cuestión de Dios”, Brenifier y Després.
- “The heaven of animals”, de Nancy Tillman.
- “Mi amigo el sauce”, de Joyce C. Mills.
- “Cielo azul”, de Andrea Petrlik.
- “El cielo es real”, de Todd y Sonja Burpo.
- “*Adiós arcoíris*”, de Ricardo Chávez.
- “El arcoíris de la abuela”, de Tew Bunnag.
- “Buenas noches abuelo”, de Bawsá y Perís.

De esta lista de títulos, los que figuraron con frecuencia en la selección de los niños fueron: “Los ángeles de la guarda” y “El cielo es real”. De manera esporádica y más en respuesta a otros subconceptos, se mencionan también “Cielo azul”, “Adiós arcoíris”, “El arcoíris de la abuela” y “Buenas noches abuelo”.

*“Los ángeles de la guarda”, de Yassen Grigorov.*

Este libro tiene un formato más pequeño que cualquier otro libro disponible en las sesiones y eso facilitó su manipulación directa por los niños, incluso por los más pequeños. A lo largo de sus páginas que contienen poco texto, muestra una serie de personajes que por un lado difieren en actividades y oficios, y por otro, tienen en común que todos ellos son ángeles y además, cuidan de los seres humanos que estamos en la tierra.

Su selección estuvo presente en siete de los casos participantes y su popularidad entre los niños se caracterizó por ser requerido en diferentes sesiones de manera frecuente. El relato anecdótico corresponde al caso de Jimena, niña de 4 años, que se encontraba en acompañamiento debido a la muerte de su hermana. El hecho de que Jimena seleccionara este cuento no es importante simplemente por la elección, sino por otros factores que habían estado muy presentes en las sesiones: actitud dispersa y por tanto, dificultad para mantener la atención de la niña en las actividades establecidas, poca cooperación de la niña para seguir instrucciones y aparente ausencia de la necesidad de Jimena por hablar de su hermana. Sucedió durante una sesión -alrededor de la número 12-, cuando Jimena descubrió algunos libros que habían sido dejados junto a los juguetes, entre los cuales se encontraba el libro de Los ángeles de la guarda y pidió que se leyera en voz alta mientras ella jugaba con unas masas para moldear. En sesión ya se habían trabajado algunas actividades que abordan el subconcepto de continuidad no-corpórea en los cuales Jimena no había parecido estar muy interesada. A medida que la lectura de los textos avanzó y se le mostraban desde lejos las ilustraciones, la niña pareció ir depositando más atención. La sesión finalizó con esta lectura y Jimena no pareció querer decir más. Sin embargo, durante las siguientes tres sesiones, el libro volvió a ser solicitado, con la diferencia de que era ella quien deseaba manipularlo y explicar de lo que se trataban las imágenes pues aún no sabía leer. En alguna de las sesiones en que este comportamiento se repitió, se le preguntó a Jimena por qué le gustaba tanto el libro y en su respuesta señaló que era porque su hermana también era un ángel y su

mamá le había dicho que la cuida desde el cielo. Aparentemente Jimena encontró en el libro y las imágenes una identificación de lo que ella conocía de su hermana puesto que debido a su edad y el tiempo en que murió, cuando tenía tres años, la niña prácticamente no recordaba detalles sobre la relación que había tenido con ella.

Además del caso de Jimena en el cual este libro parece haber marcado una diferencia sobre el curso del acompañamiento, el libro también estuvo seleccionado por otros niños, las niñas García también gustaban de pedirlo cuando querían hablar del cielo y su padre. Dinámicas similares se presentaron con los niños Martínez, Mendoza y Serrano.

*“El cielo es real”, de Todd y Sonja Burpo.*

Este libro fue especialmente atractivo para la mayoría de los niños que lo eligieron por las ilustraciones del cielo que contiene. Estuvo presente en la selección de cinco de los casos participantes. Su versión original trata sobre el relato de un niño que relata su versión del cielo. La relación y parecido de las ilustraciones y los textos es similar a lo que se encontraría en un libro de corte religioso, sin embargo, se trata de un libro totalmente comercial por llamarlo de alguna manera, para referirnos a que no es un libro con tendencia religiosa o al menos no de forma declarada.

Entre los contenidos del libro, tanto de texto como de imágenes, se encuentran escenas en las cuales se percibe un cielo con prados verdes, animales, niños jugando y algunos simbolismos los arcoíris, caballos con pelajes de colores, etc. A señalar está el hecho de que las ilustraciones atraían la mayor parte de la atención de los niños, donde se podría decir que el texto pasaba a segundo término. El uso de este libro destacó especialmente en el caso de los niños Mendoza que estaban próximos a celebrar una misa con motivo de lo que sería el cumpleaños de su hermana menor, muerta en un accidente. Además de la ceremonia religiosa, la familia deseaba llevar a cabo la suelta de globos con cartas de los niños que asistirían, durante la preparación de esta actividad, los niños eligieron leer el libro de los Burpo, puesto que querían hablar de sus ideas del cielo y de a dónde creían ellos que llegaría la carta. Además, en el libro se aprecia bien una escena en la cual pueden verse niños jugando en prados verdes y esa ilustración les gustaba porque representaba a niños que llegan al cielo.

En general, la idea del cielo y los textos que manejen esa representación de la continuidad no-corpórea, son bien recibidos e incluso solicitados por los niños en cuyos casos ha habido alguna explicación en sus contextos que incluyen al cielo como una

especie de justificación del destino de las personas que mueren. Sin embargo, en algunos casos, el manejo poco cauteloso de la información de este tipo puede ser poco prudente. O tal vez llega el momento en que la idea de cielo deja de ser consuelo para los niños, como sucedió con el menor de los hermanos Mendoza.



Imagen no. 80. Ilustración de los niños en el cielo en el cuento “El cielo es real”

Cuando se acercaban las últimas sesiones de acompañamiento con los niños de esta familia, una llamada de la madre alertó sobre una nueva situación de ansiedad generalizada con el niño menor, que tenía siete años. De acuerdo al relato de la madre, mientras el niño se encontraba en la escuela presentó un episodio de llanto que derivó en la intervención, de buena voluntad pero desafortunada, de una de sus maestras quien le explicó que “su hermana se fue al cielo porque algunos niños simplemente no pueden con lo que les toca vivir”, que él podía esforzarse para seguir adelante y que permitiera que su hermana estuviera en paz en el cielo.

Durante la siguiente sesión en que se trabajó con Manuel de manera especial, señaló estar muy triste porque su hermana estaba en el cielo y el cielo está muy lejos. Era evidente que la idea de un cielo hermoso no estaba consolándolo y que por el contrario, comenzaba a ser una idea dolorosa para él. La sesión se llevó con relativa normalidad hasta que tocó el turno de leer, en esta ocasión Manuel volvió a ver un libro que ya había leído antes, se trataba del texto “El arcoíris de la abuela”.

*“El arcoíris de la abuela”, de Tew Bunnag.*

El niño de la familia Mendoza eligió leer este cuento cuando la explicación del cielo ya no le era un consuelo útil, aunque el cuento ya se había leído anteriormente, en esta ocasión cobró un significado especial. Hacia el final, cuando el autor nos da a entender que las apariciones de los arcoíris son una manera de sentir cerca a nuestros seres queridos, Manuel recordó la foto que había traído a la sesión en la que trabajamos la actividad con las fotografías. Se trataba de una fotografía de Ivette donde aparecía un arcoíris en el fondo. Era la primera vez en que Manuel hablaba de esa fotografía desde el día en que realizó la actividad, pero lo hacía acomodando el nuevo conocimiento sobre los arcoíris. Manuel determinó así, que de ahora en adelante, los arcoíris serían una manera de sentir a Ivette cerca porque aunque también parecían lejos, al menos podía verlos manifestándose.

Posterior a esta experiencia, Manuel y su hermano mayor hablaron sobre otras posibles formas de sentir a Ivette cerca, así determinaron que los pájaros y las mariposas también serían símbolo de que su hermana estaba con ellos de alguna manera. Posteriormente se pudo notar que la idea del cielo seguía siendo mencionada en el relato de los niños pero con menor intensidad y ahora, las nuevas formas de continuidad no-corpórea ocupaban ese lugar explicativo y privilegiado para ellos.

Otros títulos, fueron explorados brevemente por los niños sin ser identificados como de alto impacto en el desarrollo de su trabajo de duelo y conceptualización de la muerte. “Buenas noches abuelo” es otro título que presenta una alternativa para los niños, similar a la idea del arcoíris, pero esta vez con estrellas. Los niños Serrano, cuyo abuelo había muerto, fueron quienes sugirieron su lectura, pero incluso ellos mostraron mayor interés por “Los ángeles de la guarda” y “El cielo es real”.

### *Observaciones*

El subconcepto de continuidad no-corpórea es el único concepto que se maneja aquí por separado, debido a su naturaleza distintiva en cada caso. Aun cuando se pretenda evitar que sea relacionado con alguna religión, los mismos teóricos señalan en este subconcepto, la posibilidad de contemplar las ideas espirituales, filosóficas y religiosas dentro de la conceptualización de la muerte, sin embargo, es también un factor que requiere de especial atención y medida porque como ha podido verse en el relato, la interpretación de los niños es muy literal en edades tempranas. No obstante, la posibilidad

de considerar un “más allá” es un recurso de alivio para cualquier persona que atraviesa por un duelo, los niños no son la excepción.

Con base en lo anterior, se identifican algunas variables que se consideran importantes en la construcción del conocimiento de continuidad no-corpórea:

1. El trabajo de este subconcepto está estrechamente relacionado a la información que se le proporciona al niño en su contexto y debe ser manejada en un nivel de profundidad apto para la edad del niño y a sus creencias y las de su familia.
2. La idea del cielo y las ilustraciones que las enmarquen toman mayor peso que los textos que les acompañan.
3. La continuación no-corpórea no sólo comprende elementos religiosos sino también es posible trabajarlo a través de otros elementos simbólicos. Algunos siguen aparentes patrones como: las mariposas, los pájaros o los arcoíris. Sin embargo, siempre es importante privilegiar las ideas que los niños tengan con respecto al “más allá”.
4. El trabajo con la herramienta literaria como recurso en la construcción del concepto de continuación no-corpórea funciona a demanda de los niños y se da en diferentes etapas del proceso.

#### *Optimización y adaptación del programa*

Las sugerencias de adaptación con respecto a las variables antes mencionadas, son las siguientes:

#### *Respecto a la utilización de literatura que aborde el tema de continuidad no-corpórea.*

Con el fin de respetar al niño en lo que es y en el contexto en el que se desenvuelve, se sugiere abordar al niño e investigar acerca de sus creencias sobre su ser querido antes de ofrecer el trabajo de este aspecto. En relación específicamente a la literatura, es conveniente brindar por igual los recursos que hablen del cielo, como de otros simbolismos de manera que sea el niño quien elija con base a sus creencias y preferencias ideológicas.

Es factible el empleo de literatura con ilustraciones alusivas al cielo y en general se recomiendan aquellos con poco texto que pueda ser interpretado de forma literal y no siempre sana para el niño. Un libro rico en ilustración y escaso en textos nos ayuda a conocer más sobre el mundo interior del niño y a su vez, se disminuye el riesgo de confusiones ideológicas. Si el libro tiene grandes cantidades de texto, puede optarse por

hacer una narración basada en las imágenes y siempre con colaboración del niño, dejando de lado los textos.

*Respecto a la presencia de otros simbolismos que no son el cielo.*

Se determina que la idea del cielo es sanadora cuando se conserva una actitud mesurada por parte del adulto y cuando su promoción no supera el trabajo de los otros subconceptos que tratan de elaborar una idea sana y realista sobre la muerte como suceso.

Se establece que una manera alternativa para abordar este concepto es a partir de metáforas que involucren otros elementos que gozan de mayor imparcialidad religiosa como algunos elementos presentes en la naturaleza y a los cuales se hace alusión en algunos libros identificados: las estrellas, los pájaros, el arcoíris, las mariposas, etcétera. Además de ser elementos simbólicos imparciales, también son un recurso concreto, real, material y cercano que contrarresta el sentido abstracto que prevalece en la idea del cielo.

*Respecto al trabajo de la continuidad no-corpórea por oferta o demanda.*

Se propone el abordaje del tema por medio de la literatura, siguiendo primordialmente dos caminos:

- Cuando es a petición o demanda del niño: suele suceder en los primeros momentos de la pérdida y es probable que la idea del cielo esté ya presente por explicación de otros adultos. En cuyo caso puede aceptarse el acompañamiento al niño desde esta perspectiva a través de la exploración de imágenes y permitiendo la expresión libre del niño en torno a lo que observa.
- Cuando es algo propuesto por el acompañante, se sugiere el abordaje por medio de otros recursos simbólicos que apunten a una conceptualización más concreta, como los ejemplos que se han dado en el punto anterior.

### **3. Cuentos como recurso auxiliar de las tareas de duelo infantil.**

A continuación, se presentan los resultados parciales del uso de algunos títulos de literatura infantil, se incluyen aquellos que, por decisión de los niños participantes, resultaron los más populares y cuyo resultado también es significativo para los objetivos de esta investigación y concretamente esta etapa.



*“Para siempre”, de Lüftner y Gehrmann.*

Este cuento narra la historia de un niño que atraviesa por la muerte de su padre, y a lo largo de sus páginas explica cómo se da cuenta de que éste se ha muerto para siempre. Además, hace énfasis en lo incomprendido que se siente al descubrir lo que significa que la muerte es irreversible y cómo la actitud de los adultos no le resulta útil. Sin embargo, se esfuerza por adaptarse a la nueva situación en compañía de su madre. En este cuento, la conceptualización del tiempo en la mente infantil, juega un papel importante, pues su narrativa se centra en el descubrimiento del tiempo que no resuelve nada y no devuelve la vida. Por tanto, este cuento resultaba útil para trabajar especialmente la realidad de la muerte.



Imagen no. 81. Ilustración de un funeral en el cuento “Para siempre”.

Este título fue seleccionado de manera recurrente por los niños de cuatro casos, su selección llegó en etapas del acompañamiento diferentes para cada caso, resaltan dos casos en los cuales se produjeron reacciones muy distintas. Por un lado, el caso de Edgar, que durante su proceso mostró una actitud de apatía generalizada y quien tenía registros de agresividad en la escuela y en su hogar. Como se ha explicado antes, las manifestaciones de duelo de Edgar apuntaban hacia el enojo por la muerte de su padre. Fueron contadas las ocasiones en que el niño aceptó hablar abiertamente sobre su pérdida, pero en general, el contacto con el dolor era motivo de conflicto pues le hacía parecer vulnerable ante los demás. Cuando Edgar eligió este cuento, sin saber de qué trataba el contenido, comenzamos la lectura juntos, hasta que el relato llevó a una ilustración en el libro donde se escenifica un funeral. En ese momento, Edgar, que a ratos

parecía distraído en la lectura, dirigió la mirada a la ilustración y pidió que se cambiara la actividad.

Este tipo de respuesta era una constante en las sesiones con Edgar, aceptaba hablar de su padre de forma directa hasta que la sensación displacentera que le producía el contacto con su dolor emocional, se hacía presente. Entonces Edgar optaba casi siempre por solicitar un cambio de actividad. Petición que debía ser validada y respetada pues él sabía que todo cuanto ocurría en el espacio de acompañamiento dependía de que él estuviera de acuerdo. Sin duda, la petición de Edgar sobre un cambio, enviaba una señal de que el contenido le hacía tocar su situación y en este caso específico, se trabajaba en desarrollar cada vez más tolerancia hacia la frustración de no poder cambiar la realidad. Sin embargo, un reporte posterior de la madre de Edgar, hizo saber al investigador que el niño había expresado su deseo por visitar el panteón a partir de la lectura de este libro. Edgar nunca había solicitado este tipo de visitas, además comenzó a pedir también a otros familiares que llevaran flores a su padre si podían visitarle.

Otro caso donde es posible destacar el uso de este cuento fue con las hermanas García, cuyo acompañamiento también resultaba complejo por dos razones: la diferencia de edad entre las hermanas y cuya madre declaraba abiertamente sentirse en descontrol algunas veces por tener que encargarse de las tres niñas ella sola; y que Liz, la niña de cuatro años presentara dificultades importantes para conceptualizar la muerte, por supuesto debido a su edad. El cuento fue leído una primera vez hacia la sesión siete sin que tuviera consecuencias importantes, pero siguió presente en el espacio de juego por varias semanas. Hacia la sesión 15, la hermana mayor solicitó que su lectura fuera repetida, Liz estuvo de acuerdo y cooperó con atención. Cuando concluyó la lectura ambas quisieron dibujar algo para su papá y mientras comenzaron un diálogo sobre cómo era la vida antes de que muriera el padre y cómo era ahora. Este par de niñas sostenía con frecuencia, pláticas centradas en la añoranza por el pasado y el cómo les había cambiado la vida de forma radical el accidente de su papá. Para este momento, Liz parecía aceptar mejor hablar sobre su padre aceptando su muerte. En el reporte por casos que se presenta en los resultados puede obtenerse el detalle de esta resistencia de Liz, pero por ahora basta decir que sustituía el dolor por medio de la fantasía, hablando de un padre con facultades de una persona viva. De alguna manera, la lectura en esta nueva ocasión significó también la posibilidad de evaluar el desarrollo que había tenido el acompañamiento de estas niñas que, aunque lento, para este entonces parecía favorable.

*“El pájaro del alma”, de de Mijal Snunit*

Con el objetivo de evaluar la utilidad de este cuento para trabajar la expresión emocional ante el duelo, El pájaro del alma se seleccionó para que formara parte de la bibliografía disponible para la selección de los niños.

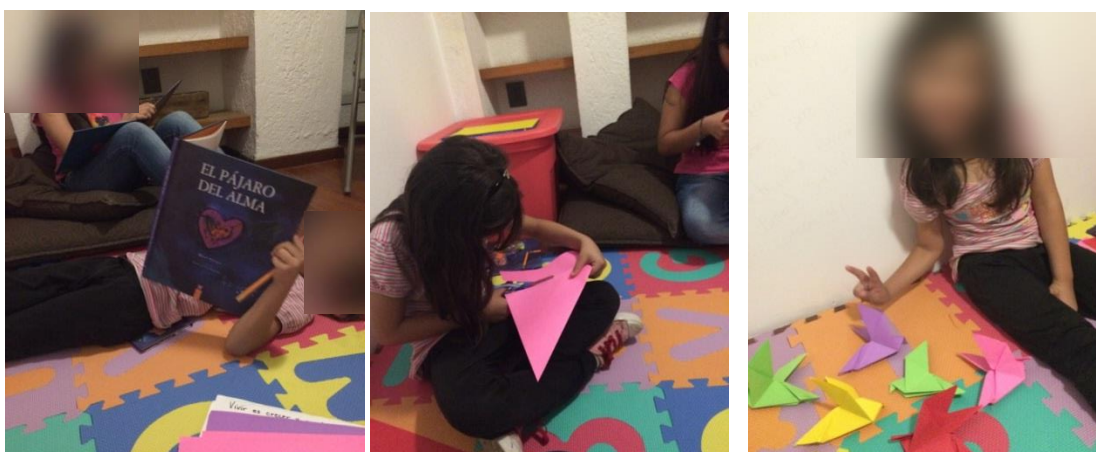
Este cuento estuvo presente de forma recurrente en 11 de los casos y parte de su utilidad consiste en que no trabaja una emoción específica, sino que aborda la dimensión emocional desde una perspectiva que moviliza la voluntad del niño hacia la expresión emocional constructiva. A destacar está el hecho de que resultara uno de los textos más utilizados en la investigación y aparentemente más aprovechado por los niños.

Respecto a este cuento, es posible destacar algunas características de proceso de crecimiento que tuvo su aplicación a partir del recuento anecdótico de lo sucedido en el caso de los niños Serrano. Toño, el niño de siete años que lidiaba con el suicidio del abuelo, seguía sin mostrar aparente mejoría alrededor de la sesión seis del proceso, hasta que la llegada de este texto significó el cambio. Toño y Lucy, de cuatro años, seleccionaron El pájaro del alma para que fuera leído al final de esta sesión. En un primer momento, la lectura pareció no generar mayores consecuencias en los niños que el de cualquier otra lectura, sin embargo, una llamada posterior realizada por la madre de estos niños, hizo posible la retroalimentación. El mensaje de la madre fue el siguiente:

*“Quiero preguntarte algo que me llamó la atención de Toño, ayer mientras platicaba con una vecina que está pasando por la muerte de su papá, ésta comenzó a llorar y a decir que no entendía por qué se sentía tan triste. Toño escuchó la plática y se acercó a esta señora diciendo: no te preocupes, es que no lo sabes, pero tienes un pájaro en tu pecho y a veces pateas cajones equivocados que te hacen estar triste sin que sepas por qué...”*

La madre de Toño y Lucy llamaba concretamente para preguntar de qué hablaba el niño, por lo que se le explicó que se trataba de un cuento leído en las sesiones. El cuento habla acerca de la existencia de un pájaro en nuestro interior al que llaman el pájaro del alma, además, señala que todos tenemos una cajonera en nuestro pecho y cada cajón encierra sentimientos, ideas y recuerdos específicos. A veces el pájaro del alma escucha atento nuestras instrucciones y hace lo que le pedimos, pero en otras tantas, patear cajones equivocados. De esta manera, a veces le pedimos callar y patear el cajón del habla, o le pedimos llorar y patear el cajón del enojo, y así consecutivamente. Fue tal el impacto que tuvo la lectura de este texto para el caso Serrano, que se podría decir que el resto de las sesiones después de esta lectura fueron un mero requisito. Esta sesión y esta lectura en especial, marcaron el inicio del empoderamiento de los niños hacia el control de sus vivencias de duelo.

Debido a la experiencia en el caso de los hermanos Serrano, se pensó en maneras de reforzar el contenido de este cuento al representar una nueva tarea no identificada en el programa hasta entonces: el desarrollo de la voluntad en favor del trabajo de duelo. Así que para sesiones y casos posteriores en que alguno de los niños seleccionara esta lectura, se planeó un cierre especial. Así fue como esta lectura se convirtió en una actividad simple de origamia en la cual los niños que seleccionaban y leían el cuento, terminaban la sesión haciendo un pájaro del alma con la técnica de origamia. Este cuento significó de forma oficial un desarrollo importante en la incorporación de la literatura dentro del programa que se había diseñado y por lo tanto se implementó como prueba. El resultado en el resto de los casos, siguió un patrón de conducta similar al del caso de los niños Serrano.



Imágenes no. 82, 83 y 84. Las niñas Santiago en tiempo de lectura de El pájaro del alma y en la realización de los pájaros de origamia.

Así también, este cuento estuvo presente en la capacitación del grupo piloto de educadores del que se informa en el capítulo de resultados, y del que por ahora sólo se dirá que se constituyó como el primer texto con intención de incorporarse como bibliografía de base en el programa y por tanto en la capacitación de formación de educadores acompañantes.

*“Mi papá”, “Mi mamá”, “Mi hermano”, de Anthony Browne.*

Se trata de tres libros diferentes que enmarcan las cualidades de cada uno de los tres roles: el rol de la madre, el padre y el hermano. En un principio se dudaba de la utilidad de estos títulos dentro del programa de acompañamiento, sin embargo, su presencia fue especialmente importante en tres casos: las hermanas García, Edgar y Omar.

Un factor en común sucedía en estos tres casos que probablemente determinó que la lectura del libro “Mi papá”, fuera elegido y que además se convirtiera en favorito: en

estos tres casos los niños no hablaban directamente del padre. Liz García, de cuatro años, presentaba problemas para conceptualizar la muerte de su padre y los reportes de su madre eran que la niña no parecía estarle dando cuenta del acontecimiento de muerte de su padre, el historial de Liz señalaba que no lloraba, no hablaba de su padre muerto, no pedía saber de él, entre otras cuestiones. Edgar, de quien se ha hablado en repetidas ocasiones en los informes parciales de esta investigación, también presentaba esta dinámica de no querer hablar de su padre muerto, durante un tiempo señalaba no saber por qué acudía a las sesiones y declaraba no tener interés por hablar de lo que le pasaba y su padre tampoco figuraba en su relato. Por último, Omar, el niño de cinco años que había llegado por un proceso legal interpuesto por el padre para que la custodia del niño fuera compartida entre éste y la madre; pero cuya dificultad radicaba en que Omar no conocía la existencia de su padre hasta que la demanda había iniciado, por lo tanto, el padre tampoco figuraba en su relato. En resumen, los tres niños parecían no querer mencionar la palabra papá, hasta la llegada de este cuento.

La primera vez que se usó, correspondió a Omar la selección y con ello también le correspondió la enseñanza sobre la utilidad de este libro. Omar llegó un día a la sesión, alrededor de la número cuatro, cuando entre los libros descubrió éste y pidió verlo, sin embargo, al terminar las ilustraciones que se acompañan de frases simples alusivas al rol de padre, Omar parecía no entender si era algo que él debía tener, sin embargo, fue la primera vez que entró en su vocabulario la palabra papá con un significado que invitaba a la curiosidad del niño y desde una perspectiva poco contaminada e incluso aspiracional; contrario al discurso que predominaba en su contexto sobre la *desagradable* aparición del padre que, según los datos recogidos, había llegado a alterar la paz de la familia y del niño. El día que Omar eligió este libro, no hubo más comentarios al respecto como parte de las sesiones, pero se proporcionó el libro a su madre, solicitándole que se lo facilitara a Omar si éste lo pedía, el niño sabía que tendría ese recurso disponible en su casa. Con el tiempo, el concepto de papá se naturalizó en el vocabulario del niño, pero a partir de este día, el avance más significativo radicó en que Omar comenzó a llamarle papá a su padre y no Omar como le llamaba (compartían el nombre). Entonces, el relato pasó de ser “Omar me llevó un regalo” a “Mi papá fue por mí a la convivencia” (convivencia era el nombre con el que se conocía el tiempo semanal que el juez determinó que Omar debía pasar con su padre bajo supervisión).

Por otro lado, una dinámica muy similar se presentó con Edgar, quien, en la segunda sesión de acompañamiento, eligió este mismo libro, pero se reusaba a leerlo en presencia del investigador, así que se le preguntó si deseaba estar solo unos minutos para leerlo y respondió de forma afirmativa. Basta señalar que se le concedió privacidad, pero la grabación de la sesión reveló posteriormente que Edgar había efectuado la lectura en voz alta cuando se encontraba solo. Este libro se constituyó como un favorito en las sesiones de Edgar, quien no siempre aceptaba que se realizara la lectura, pero parecía cobrar seguridad cuando lo veía cerca de los materiales de las sesiones. Algunas veces solamente aceptaba ver las ilustraciones, otras, lo elegía como soporte para dibujar, pero el libro estaba presente en las manos de Edgar con regularidad.



Imagen no. 85. Uno de los niños explorando los libros de Anthony Browne.

Por último, se menciona el caso de las hermanas García y específicamente de Liz que era la más pequeña. Las hermanas elegían este libro con frecuencia y les gustaba añadir cualidades al padre para hablar del suyo. Por ejemplo, recordaban con frecuencia el día en que su papá las cargó a las tres, su mamá y ellas dos, por lo tanto, su padre era una especie de héroe fuerte que había cometido tal hazaña.

Debido al uso identificado para el libro “Mi papá”, también se incorporaron sus similares “Mi mamá” y “Mi hermano” y aunque no fueron utilizados en ninguno de los casos participantes se espera que lo natural es que sucediera una dinámica similar si fueran requeridos por algún niño.

#### *“La pequeña tristeza”, de Anne Herbauts.*

Este cuento se convirtió en otro texto popular entre los niños, y fue considerado en 11 de los casos, con una dinámica similar a la sucedida con “El pájaro del alma”. “La pequeña tristeza” es un cuento que narra la vivencia del oso Archibaldo, un pequeño que extraña a su madre y un día amanece sin poder deshacerse de una nube que le persigue a todos lados. Archibaldo lleva a cabo todo tipo de actividades que antes le hacían feliz, pero esta vez no logra que la nube se vaya, la situación es simple, no puede ver el sol. Hasta que en un momento, se desespera tanto por la presencia de la nube que rompe en llanto y con Archibaldo también la nube llora y con ello desaparece.

“La pequeña tristeza” es un libro que ayuda a trabajar la expresión emocional pero no desde una perspectiva convencional, sino que se convierte en un permiso explícito para los niños cuyo duelo permanece desautorizado por el contexto que les prohíbe llorar porque tienen que ser fuertes o porque los niños varones no lloran, o porque harán sentir mal al muerto. Entre las experiencias vividas con la lectura de este cuento, podemos contar el momento anecdótico con los niños Martínez que acababan de vivir el suicidio de su abuelo y cuando se les conoció en la investigación se encontraban aún en las misas de novenario pues la familia profesaba la fe católica.

Un día antes de este día, durante el primer encuentro con los niños, se les preguntó si habían llorado la muerte del abuelo y la respuesta apuntaba a que se les había sugerido no hacerlo para permitir que el abuelo llegara al cielo, pero los tres niños coincidían en querer hacerlo y deseaban tener aprobación para hacerlo. En esta ocasión no fueron los niños quienes eligieron el cuento en su totalidad, se seleccionaron determinados cuentos para llevar a esta sesión y se le sugirió a ellos que eligieran el que tal vez cubría sus necesidades, siendo este cuento el elegido. En esta lectura, los niños recibieron la autorización para llorar si lo necesitaban y si es que sentían una nube como la que tenía el oso Archibaldo. El día siguiente, cuando se les visitó nuevamente, esta vez no para sesión sino para observar y acompañarles en la misa, sucedió que los niños, tres de ellos participantes de la investigación, en compañía con otro grupo de niños que eran parte de la familia, se encontraron abrazados cerca del altar que se había montado en honor a su abuelo y en un momento dado todos empezaron a llorar abrazados ante la mirada de algunos adultos presentes. Unos días más tarde, cuando se abordó a los niños acerca de lo sucedido en aquella misa, explicaron que se habían puesto de acuerdo para permanecer juntos en ese momento y que, si alguno necesitaba llorar, le apoyarían no dejándole solo; pero lo que finalmente sucedió es que en cuanto uno empezó a llorar, los demás no hicieron nada por contener las lágrimas. Esta fue una de las pocas veces que los niños lloraron en público sin ser inhibidos.

En alguna otra sesión -hacia la número diez-, el más pequeño de ellos, Carlos, de cinco años, durante una actividad en que se trabaja con la fotografía de su abuelito, se acercó al investigador con los ojos cristalizados y pidió ser abrazado porque quería llorar. Los demás niños coincidían en que lloraban cuando lo sentían necesario y lo hacían entre ellos. Si bien lo que se espera con una lectura como la pequeña tristeza, es autorizar la manifestación de llanto a los niños, pero en este caso específico, fueron más allá y además de darse el permiso, actuaron en una especie de trabajo en equipo.

“La pequeña tristeza” también fue seleccionada por otros niños, por ejemplo, las hermanas García que lo convirtieron en libro de cabecera durante sus visitas. Liz, la pequeña, tenía el reporte de preocupación de su madre que señalaba a la niña por no presentar llanto por la muerte de su padre. Sin embargo, la niña pedía de forma recurrente este cuento. Liz nunca mostró llanto durante las sesiones, pero al poco tiempo empezó a manifestar episodios de tristeza en su casa, mismos que fueron reportados por su madre. La niña adoptó la rutina de estar en su habitación y de esconderse entre las sábanas por periodos de tiempo cuando llegaba de la escuela. Además, una situación anecdótica también fue reportada cuando las niñas en compañía de su madre observaban un espectáculo de payasos callejeros. La madre contó que en algún momento de esa experiencia Liz pidió que se fueran porque ya no quería ver a los payasos, al indagar un poco sus motivos, la niña expresó sentirse triste porque veía a otros niños con sus papás y ella no tenía esa oportunidad. Esa fue la primera vez en que Liz expresó de manera abierta sentir tristeza por la ausencia del padre, algunos otros episodios de llanto se presentaron posteriormente, combinados con enojo, pero esta niña se caracterizó por presentar una tristeza a la que reaccionaba con evasión y en muy limitadas ocasiones, con llanto.

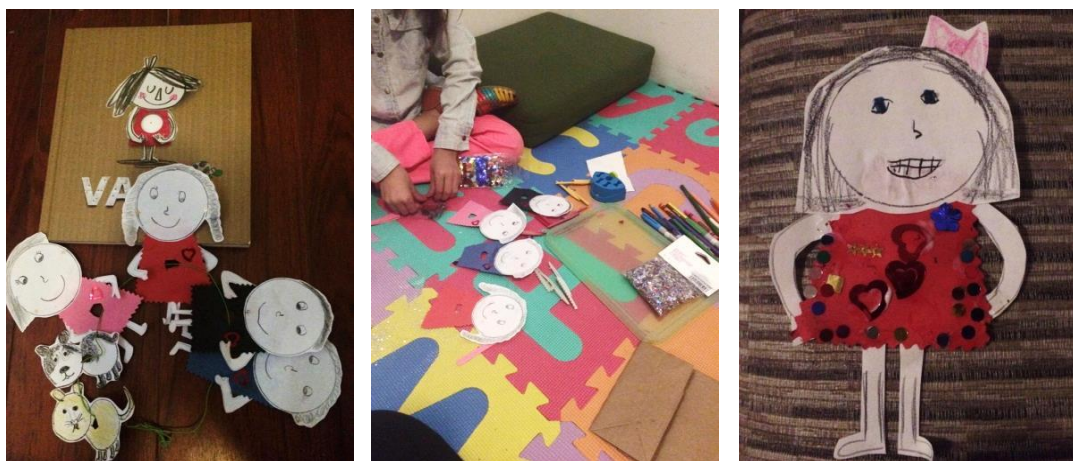
Otro caso donde estuvo presente la selección de este texto fue en el caso de los niños Serrano, el caso donde “El pájaro del alma” tenía especial popularidad, también estuvo presente en algunas sesiones de las hermanas Pérez que pasaban por la muerte de su abuela y su recuperación del accidente en el que también estaba ellas. En ambos casos el llanto estaba desautorizado por los adultos, cuando se cuestionaba a los niños si sentían la necesidad de llorar daban respuestas acerca de ser fuertes y de no poner tristes a sus padres o al abuelo muerto. Durante algunas sesiones se realizó la lectura de este cuento reflexionando acerca de la importancia de llorar cuando se sentía la necesidad. En ambos casos los niños manifestaron llanto en situaciones especiales como si hubieran reservado el permiso para ese momento. En otro caso, como el de los hermanos Mendoza, en donde el llanto no era inhibido por los adultos, de repente sobresalían relatos de los niños narrando cómo invitaban a sus padres a llorar si lo necesitaban. En este caso, el seguimiento durante el acompañamiento y posteriormente cuando se encontraban en monitoreo mensual, los niños narraban que cuando veían a su madre llorar por su hermana menor muerta, ellos mismos le apoyaban pidiéndole que llorara lo que necesitaba llorar. La pequeña tristeza y la presencia del oso Archibaldo



llegaron a ser ampliamente solicitados en las sesiones y formaban parte del relato de los niños con sólo ver la portada del libro.

*“Vacío”, de Anna Llenas.*

Este es un cuento visualmente muy llamativo para los niños fue incorporado a la lista de textos disponibles para selección del niño con el objetivo de trabajar la esperanza y el apoyo. Aunque fue elegido en etapas tempranas por la curiosidad que genera su portada atractiva para los menores, se planeó que pudiera ser trabajado con una actividad adicional como en el caso de El pájaro del alma.



Imágenes no. 86, 87 y 88. Trabajos realizados como parte de la lectura del cuento Vacío de Anna Llenas.

“Vacío” narra la historia de una niña que un día, sin pensarlo, amanece sintiendo un vacío en su cuerpo, entre el estómago y su pecho. Tras varios intentos por llenarlo con cosas materiales o con falsas estrategias, se da cuenta de que no es posible llenarlo con cosas superficiales hasta que descubre que puede llenarlo con dos cosas: buscando en su interior e identificando en los demás el vacío que también llevan consigo. El libro cuenta con poco texto y con ilustraciones llamativas para los niños, probablemente uno de los motivos por los cuales fue una selección popular. Este cuento se trabajó especialmente en tres de los casos donde la actividad pudo ser llevada a término. Otros casos realizaron la lectura, pero su uso no derivó en otras peticiones por volver a trabajar. Sin embargo, se identifica en él, elementos interesantes para trabajar la esperanza y el círculo de apoyo.

En el trabajo que se pensó para este cuento, se invita al niño a reflexionar sobre qué personas conforman el círculo que le apoya cuando siente un vacío en sí mismo, después se le orienta a que los dibuje y los una con un hilo como símbolo de unión. Esta

actividad resultó visualmente muy atractiva para los niños y después de que se realizó, algunos acudían a las siguientes sesiones con su círculo de apoyo con la solicitud de agregar más personajes, en la fotografía del trabajo de Karina se puede apreciar la incorporación de sus mascotas también.

#### *“Gajos de naranja”, de Legendre y Fortier.*

Este es un cuento que narra la historia de una niña que mantiene una estrecha relación con su abuelo Pepe Juanito, quien un día cae enfermo y posteriormente muere. A partir de esa experiencia, la niña formula nuevas maneras de mantener vivo el recuerdo de su abuelo, por ejemplo, el abuelo le proporcionaba naranjada hecha con frutos recién cortados por él, por lo tanto, cuando Pepe Juanito muere, Petra mantiene la tradición de consumir las naranjas de su abuelo.

Este cuento, aunque requerido en menor medida por los niños que participaron en la investigación, se eligió para este informe porque representa muy bien el objetivo con el cual fue seleccionado e incorporado a la bibliografía del programa de acompañamiento: trabajar el recuerdo. Si bien otros libros también aportan en esta tarea del duelo, este cuento resultó el más sencillo en lenguaje para los niños incluyendo a los más pequeños.

“Gajos de naranja” se leyó en cuatro casos y por lo regular se relacionaba con el tema del recuerdo al ser querido. En el caso de las niñas Santiago, después de esta lectura hablaban de los rituales que les gustaba seguir para recordar a su padre. Toño, el hijo mayor de los hermanos Serrano habló de cómo esparcía el perfume de su abuelo para seguirlo oliendo. Las niñas García mencionaron que su manera de recordar a su padre incluía dormir con los calcetines de éste, puestos.

#### *Observaciones*

A partir del informe acerca de los recursos literarios como instrumentos auxiliares en las tareas del duelo infantil, se realizan las siguientes observaciones.

1. Si bien el duelo es personal e individual y por lo tanto no se puede hablar de un modelo generalizable de vivencia, es posible hablar de que existan patrones definidos de conducta en los niños. En el uso específico del recurso literario como herramienta de apoyo en las tareas del duelo, se aprecia una tendencia actitudinal más definida que el que se muestra en la conceptualización de la muerte. Es decir, en las actividades que llevan por objetivo del programa de ayudar al niño a

conceptualizar la muerte como fenómeno, los resultados son más variables de un caso a otro; sin embargo, en las actividades que tienen por objetivo el apoyar a los niños en las tareas del duelo, se muestran tendencias más estables entre los casos. Esto condujo a la consideración de desarrollar algunas actividades en consecuencia a las lecturas, actividades que tuvieron un crecimiento cada vez que se implementaron cuando los niños seleccionaban estos títulos y estas activaciones tuvieron una función de desarrollo que permitió la mejora continua de las actividades que fueron surgiendo.

2. Aunque en principio se habló de privilegiar la elección del cuento para el tiempo de lectura, de manera libre por parte de los niños, esta selección podría limitarse a ciertos títulos por sesión, pero con temática definida. Es decir, en el trabajo realizado en las tareas del duelo que involucraron literatura como recurso, un factor común fue que al no conocer los contenidos de cada cuento la decisión sobre qué leer ocurría en dos direcciones: se elegía algo radicalmente distinto a lo trabajado en la sesión, o el niño decidía ceder esta decisión al investigador.
3. Los libros que se combinaron con una actividad alusiva a su contenido parecen haber generado una oportunidad de reflexión adicional al materializar el pensamiento en algo concreto que el niño podía llevarse a casa o sobre lo cual podía seguir elaborando sus conclusiones mientras interiorizaba el contenido de los cuentos.

#### *Optimización y adaptación del programa*

A partir de las observaciones anteriores, se proponen las consideraciones siguientes:

*Respecto a la posibilidad de hablar de un modelo de trabajo de duelo con posibilidades de hacer generalizaciones.*

Es importante mencionar que se sostiene la idea original acerca de la concepción del duelo como una vivencia estrictamente personal, pero, de acuerdo con lo observado hasta ahora, sí existen puntos de coincidencia entre los diferentes casos y por ello, se plantea la posibilidad de hablar de lineamientos de intervención definidas y con una base uso de literatura como recurso auxiliar. De considerarse de esta manera, se hace posible también el delimitar los recursos literarios en congruencia con las temáticas de cada sesión de manera semi directiva. La propuesta original del programa de intervención es la posibilidad de que no sea de seguimiento obligatoriamente circular, lo cual sigue

garantizando que el acompañamiento siga estando centrada en el niño, pero la semi directividad permite el trabajo por objetivos y por tanto, la última etapa de cada sesión que corresponde al tiempo de lectura, puede contemplarse como una tarea semi directiva, donde el niño conserve la libertad de elegir la lectura pero de una oferta limitada por contenido temático y no a partir de una oferta literaria demasiado amplia. Se trata de favorecer el cumplimiento de los objetivos por sesión mientras que se respeta el tiempo y libertad de elección del niño.

*Respecto a la libertad de elección del niño sobre la selección de la literatura.*

Se recomienda continuar con el respeto al niño de que sea él quien seleccione la lectura que le llame la atención, pero se propone limitar la selección de títulos que se le ofrecen por sesión con la finalidad de que el contenido lleve congruencia con la tarea que se esté trabajando en cada etapa del acompañamiento. No se busca la directividad en el acompañamiento, pero algunos teóricos que han conceptualizado el acompañamiento centrado en el niño hablan de la posibilidad de persuadir y movilizar la voluntad del niño por medio de la orientación. Por tanto, se establece que una manera de facilitar el cumplimiento de objetivos y de agilizar la movilización de la voluntad del niño es por medio de un nivel de orientación no invasivo y respetuoso de los tiempos del niño sin caer en el desentendimiento del acompañante hacia el niño. Algunas propuestas de acompañamiento centradas en el niño hablan de intervenciones sutiles desde la libertad del niño, se cree entonces que este nivel de intervención en la selección de los textos podría ser adecuado.

*Respecto a la combinación de otras técnicas con el uso del recurso literario.*

Aquellos textos en los cuales se involucra alguna actividad adicional relacionada con el contenido del cuento leído, se favorecen en permanecer activos en el recuerdo del niño por más tiempo y en la posibilidad de ampliar la reflexión con respecto al mismo. Con base en esto y en las sugerencias de los puntos anteriores, se plantea la posibilidad de incorporar actividades específicas que utilicen deliberadamente aquellos textos con posibilidades de ser combinados con otras técnicas como las usadas en esta fase: origamia, pintura, *scrapbook*, etc. Actividades con posibilidades de ser replicadas en todos los casos y que invitan a la reflexión del texto, una vez que se confirma su utilidad de acuerdo a las observaciones realizadas.

## Fase final

---

**L**a fase final de la evaluación de programas comprende la exposición de resultados de las fases previas, la valoración del programa y la evaluación de los resultados del mismo.

### Presentación de los resultados del programa

#### INFORME DE RESULTADOS POR CASO

##### *Caso 3. La familia Martínez*

Los niños de la familia Martínez estuvieron en proceso de acompañamiento un total de 12 sesiones en modalidad de visita domiciliaria. Cuando se asumió la intervención de este caso, el suceso de muerte de su abuelo por suicidio, tenía apenas unos días de haber ocurrido. Los primeros informes de la situación de los niños indicaron que la intervención se enfocaría en un primer momento en la evaluación del impacto emocional que había producido la causa de muerte y que ésta se hubiera producido en presencia de ellos. Cuando se llevó a cabo la primera sesión con los niños, se pudo observar que éstos habían sido inhibidos en sus expresiones emocionales por los adultos cercanos. Entre los logros de las primeras intervenciones se pueden contar el hecho de que se pudo pasar de un duelo desautorizado por la familia, a un proceso de depuración emocional sano para ellos. La intervención oportuna cuenta entre otros logros, los que se podrían enlistar a continuación:

- La conceptualización de la muerte a partir del entendimiento de que el abuelo no volvería a estar vivo, lo cual dio lugar a la posibilidad de gestionar las tareas de duelo en las siguientes sesiones.
- Los niños tuvieron la oportunidad de expresar sus emociones desde los primeros ritos funerarios, la orientación oportuna en el contexto familiar permitió la autorización de expresiones de llanto, temores y enojo según se fueron presentando.
- Se gestionó con los padres la primera visita al cementerio donde además fue efectuada la actividad de liberación de globos con cartas.
- Se planearon algunas otras actividades de conmemoración de acuerdo a la época en que ocurría el proceso de acompañamiento, en este caso se trabajó la primera navidad sin su abuelo.

### *La experiencia con los niños Martínez.*

El trabajo de acompañamiento que se llevó a cabo con los tres niños que pertenecían a este caso fue enriquecedor por el grado de dificultad que representaba el hecho de que estos niños hubiesen presenciado el suicidio de su abuelo por arma de fuego. Debido a que el investigador sabía que dispondría únicamente de 12 sesiones con los niños, una primera adaptación al programa exigió la selección estratégica de las actividades que se consideraban más efectivas de acuerdo a las características del caso.

La depuración emocional fue una de las prioridades en la intervención debido a que los hechos eran muy recientes, así también por la causa de muerte que representaba el riesgo latente de que se convirtiera en un trauma para los niños. Sin embargo, las primeras entrevistas intermedias con la madre permitieron saber que la causa de muerte no estaba teniendo el efecto que en principio se creyó que tendría. De hecho, la interpretación de los niños con respecto a esta experiencia no representaba posibilidad de trauma, pero sí se dedicó tiempo especial para trabajar la conceptualización del suicidio y con ello garantizar el aseguramiento de que los niños trabajaran cualquier manifestación emocional a partir de la comprensión de que la muerte, en este caso, había sido decisión del abuelo. Un aspecto que vale la pena mencionar en este informe, es la presencia de una cuarta persona, una adolescente de 14 años que vivía en la misma casa que compartía la familia Martínez y tía de los niños que fueron parte de la investigación. Si bien no se consideró directamente a esta adolescente como parte de los participantes, porque su edad estaba fuera de las características que se definieron en la muestra, la joven solía hacerse presente en las sesiones con sus sobrinos, razón por la cual fue incluida en algunas actividades cuando éstas parecían atractivas para ella.

Así, esta chica a quien llamaremos Janeth, tuvo oportunidad de participar en algunas actividades como el trabajo de arte con la fotografía de su tío, la visita al cementerio y los rituales navideños. Janeth, además de estar viviendo esta pérdida, había perdido ya a su madre y padre años antes. Aunque los resultados de las actividades de Janeth no fueron documentados como exigía el trabajo con sus sobrinos, parte de la responsabilidad del investigador y la búsqueda del acercamiento ético con las familias, abrió la necesidad de apoyarla a ella también según se fue desarrollando el acompañamiento de los demás niños. Además de las actividades a las que Janeth fue incorporada con los niños, se buscaron algunas opciones de literatura que ella pudiera leer en su tiempo. En una sesión a la que acudió con el resto de los niños, el día que se realizó la actividad con las manitas que tienen comandos con los que los niños juegan,

Janeth tomó un turno y preguntó por qué todas las personas que quiere se mueren, haciendo relación a la muerte de sus padres, su primo desaparecido y ahora su tío. En la siguiente sesión se le entregó el libro *Donde habitan los ángeles* de Claudia Celis, que narra la historia de Panchito que pierde a sus padres y tiene que ir a vivir a casa de sus tíos donde posteriormente continúa una historia de pérdidas de las cuales toma lecciones y aprende a continuar con su vida. Es un texto ideal para adolescentes, y que no se había incorporado a la lista de bibliografías disponibles por considerarse que el público al cual está dirigido es de edad mayor al de los niños participantes.

En el transcurso de los tres meses que duró el acompañamiento con los niños Martínez, se realizaron dos entrevistas intermedias con su madre, que era la cuidadora principal de los niños junto con su madre, abuela de los niños. En estos encuentros, el reporte de avance de los niños decía que las manifestaciones que probablemente estaban relacionadas con el duelo por la muerte del abuelo eran algunos temores por estar solos, además de que Mónica la mediana de siete años, estaba presentando problemas en la escuela que su profesora no relacionaba con la vivencia reciente. Sin embargo, algunos acercamientos puntuales con la niña, indicaban que pasaba por un periodo de distracción que no le permitían enfocarse en las actividades de la escuela, además decía sentirse sola cuando no se encontraba con sus hermanos, su madre y la abuela. Aunque con el paso del tiempo y conforme se fue avanzando en los encuentros con los niños, la situación de Mónica en la escuela no mejoraba, y por el contrario, todo indicaba que la situación tenía una tendencia a empeorar. La madre de Mónica indicaba que los problemas en la escuela tenían un antecedente que efectivamente no estaba relacionado con la muerte de su padre, pero que la situación se había acentuado con la muerte.

Para el momento en que se llevó a cabo la segunda entrevista intermedia con la madre, se analizaron los avances que habían tenido los niños. Las manifestaciones de llanto estaban presentes, pero no constituían un problema que alterara de forma significativa la vida de los niños. Las demostraciones de miedo habían cesado una vez que habíamos explicado el carácter total de la muerte que no permite que los muertos se presenten a los vivos, mucho menos con fin de asustarlos. Y, además, los niños habían empezado a replicar algunas actividades de las sesiones, por su cuenta: el dibujo y las cartas eran los favoritos. No así, la situación de Mónica en la escuela empeoraba conforme pasaban las semanas, las quejas de la madre por la situación de su hija en las clases parecían también una solicitud de aprobación hacia el investigador acerca de si consideraba que Mónica estaba presentando problemas severos en consecuencia a la

muerte. Algunos acercamientos con los niños y especialmente con la niña, no apuntaban en ningún momento que ésta estuviera presentando situaciones actitudinales que pudieran relacionarse únicamente con su pérdida, el problema estaba muy focalizado en un contexto y no generalizado en el resto de espacios y personas con los que la niña se relacionaba y fue así como se le informó a su madre. Tras una serie de intentos por solucionar la situación con la profesora de Mónica y al no haber mucha disposición de la docente a apoyar a la niña en tiempo de clase para que ésta se adaptara mejor a la nueva realidad, su madre determinó considerar un cambio de escuela. La recomendación a tal propuesta fue esperar al menos a que concluyera el medio ciclo escolar dando paso a que el nuevo cambio no tuviera un impacto mayor en la vida de la niña.

De esta manera, la madre de los niños accedió a esperar un par de semanas más y también dio tiempo a preparar a la niña para este movimiento. Cuando por fin se llevó a cabo el cambio de escuela, Mónica pareció aceptarlo sin problemas mayores, y por el contrario se mostraba contenta porque era una oportunidad de que la trataran mejor en la escuela. Este cambio coincidió con el periodo en el cual las sesiones semanales pasaron a ser un seguimiento mensual, preparando a los niños hacia la despedida de su acompañante. Durante estas sesiones y monitoreo, en ocasiones presenciales y en otras, vía telefónica, los informes de la madre apuntaban a que la situación de Mónica había mejorado significativamente con el cambio académico.



Imágenes no. 89, 90 y 91. Los niños de la familia Martínez en diversas sesiones, realizando sus actividades.

Con respecto a los demás niños, el más pequeño, Carlos, poco a poco regresó a algunas actitudes que aparentemente se habían inhibido con la muerte. Especialmente las que su madre calificaba como travesuras: algunos comentarios apuntaban hacia un niño que había vuelto a jugar y a requerir de la atención de los padres como normalmente sucedía antes del suicidio del abuelo. En una ocasión, ante el descuido de los mayores, Carlos había tenido acceso a un encendedor con lo que había incendiado una habitación



de su casa. Aunque algunas de estas llamadas con la madre parecían ser una solicitud expresa de que consideráramos una evaluación adicional con el niño, un nuevo encuentro con él y el seguimiento con su madre, señalaban más una necesidad de Carlos por recibir educación y límites de sus padres, que una serie de acciones relacionados con la muerte o con deseos de morir, para el niño era eso: parte de su exploración por el mundo. Este patrón de temor se repitió en algunos otros casos, temor por los padres que parecen perder el norte de las acciones de los niños, como si desconocieran a los niños volviéndose incapaces de discernir entre las acciones de los niños cuando se relacionan a una expresión emocional o a una actividad propia de su edad.

Para cerrar este caso, una situación anecdótica llegó algunos meses después de haber concluido por completo la intervención con esta familia. Una nueva llamada de la madre de los niños fue realizada con el fin de darnos un mensaje. Janeth, la niña de 14 años que se incorporaba esporádicamente a nuestras sesiones y a quien le fue entregado el libro de Claudia Celis, había pedido que se nos contactara para que recibiéramos el siguiente mensaje: “Leí el libro que me diste y ya recibí mi respuesta a la pregunta que te hice de por qué las personas que quiero se mueren. Gracias por presentarme a Panchito. Quiero vivir y salir adelante, y sé que tengo a mi tía que me cuida como una madre, como los tíos de Panchito le cuidaron a él. Gracias”.

#### *Caso 4. La familia García.*

La familia García estaba compuesta por Liz, quien cumplió cinco años mientras se llevaba a cabo la investigación; Caro, quien cumplió diez; y la hermana menor a quien vimos crecer hasta cumplir casi el año y medio de edad; todas en compañía de Norma, la madre. El padre de las niñas García había fallecido unos meses antes en un accidente de tránsito. Para recapitular los detalles importantes de este caso, se mencionan nuevamente algunos aspectos:

- El acompañamiento fue solicitado originalmente únicamente para Liz, la niña de cuatro años.
- Liz había sido rechazada de beneficiarse de un acompañamiento en grupo de duelo infantil debido a su edad. Caro, la niña de nueve, sí había vivido este beneficio, pero se trataba de un acompañamiento de una semana.

- Al principio, la presencia de Caro en las sesiones, fue permitida con el fin de que el investigador pudiera hacer el *rapport* con Liz de manera más rápida.
- Cuando la muerte del padre ocurrió, Norma, la madre, se encontraba embarazada.
- En consecuencia, a la muerte de papá, las niñas, su madre y su nueva hermana habían tenido que abandonar la localidad en que vivían para ir a vivir a casa de familiares. Así, las niñas habían acumulado una serie de nuevas pérdidas: muerte del padre, mudanza a una nueva casa –que además era casa de los abuelos paternos-, cambio de escuela, nueva lejanía con los abuelos maternos a quienes estaban acostumbradas, y por último, el nacimiento de una nueva hermana dos meses más tarde.

Las primeras dos sesiones dejaron en claro que: la presencia de Caro no ayudaba en el proceso de Liz por una acentuada rivalidad de hermanas y la directividad extrema de Caro sobre Liz por ser la hermana mayor y la ayudante número uno de su madre, que dicho sea de paso luchaba por adaptarse al nuevo rol de jefa única de familia y responsable de educar a tres hijas pequeñas; además, que Caro también solicitaba ser acompañada: por último, que las dos niñas no debían ser incluidas en la misma sesión, al menos en una primera etapa debido al aspecto mencionado en primer lugar.

En el caso de las hermanas García, la fase de *rapport* requirió de un tiempo prolongado. Desde la tercera sesión se tomó la decisión de separar a ambas niñas y de incluir a Caro en el proceso como ella lo demandaba.

#### *La experiencia con Liz, de cuatro años.*

La edad de Liz era un factor que necesariamente tendría que ser considerado para la implementación de las actividades y para efectuar un acompañamiento más eficaz. Liz se convirtió muy pronto en una defensora ferviente del juego libre durante las sesiones, en las cuales se reusaba a hablar de su padre, aunque conocía los motivos por los cuales venía. Aquí cabe resaltar también la preferencia de Liz por todos aquellos juguetes de fantasía que encontraba en el despacho: hadas, muñecas con alas de mariposa, sirenas, Esta elección de Liz por la fantasía se convirtió también en una constante en nuestras sesiones, su imaginación era un motor difícil de frenar una vez que comenzaba el juego de fantasía. Sin embargo, Liz tenía un momento de realidad en todas las sesiones, en la misma caja de donde sacaba las hadas y las sirenas, encontraba un teléfono de juguete

color rosa. Lo tomaba junto con las sirenas de colores y en algún momento el teléfono empezaba a sonar:

*Liz (L): “¿Bueno?”*

*Investigador (I): “¿Quién es Liz?”*

*L: “Es mi papi”.*

*I: “De acuerdo, habla con él y me cuentas...”*

*L: “Era mi papi, dice que me quiere mucho y que me cuide”.*

*I: “¿Dónde está tu papi, Liz?”*

*L: “Mi papi se murió en un choque... voy a seguir jugando con las muñecas...”*

Este diálogo se repitió en un número importante de sesiones, era el único momento en 60 minutos en que había certeza de lo que pasaba por la mente de la niña. Durante todas estas sesiones en que Liz pedía jugar con las hadas, se respetó su tiempo hasta que por decisión propia estuviera más dispuesta a que esos momentos de realidad fueran más extendidos. Poco a poco Liz fue manifestando interés por otro tipo de juguetes. La manera de ayudarla haciendo uso del juego era incorporar otros juguetes a la vista de la niña y sesiones más adelante, empezar a invitar a su hermana quien mostraba más disposición a realizar las actividades diseñadas. De manera intercalada se trabajaban sesiones individuales y sesiones en grupo. Cuando Caro hacía presencia en nuestros encuentros, al menos en los primeros, Liz no mostraba disposición a trabajar con nosotros y prefería el juego libre, pero escuchaba cada palabra y observaba cada actividad que realizaba Caro.

El momento de cambio más significativo en las sesiones sobrevino a la actividad de las manitas que se trabajó con la presencia de su hermana y donde Liz continuaba indispuesta a trabajar con las actividades de enfoque. No obstante, debido a que la actividad consiste principalmente en llevarla a casa y realizar el juego en familia, se instruyó a Caro y a su madre a realizar el juego e invitar a Liz, pero a respetar si la niña no deseaba incorporarse con ellas, tal y como se había estado llevando a sesión. El reporte de su madre una semana después, señaló que Liz aceptó jugar el cuarto día del juego, que jugó un par de minutos y luego quiso retirarse. Así, aunque en un periodo breve, Liz empezó a involucrarse en nuestras actividades, pero en todo momento fue importante respetarla y aceptar sus actitudes. Algunos intentos por avanzar contrario a su ritmo, dieron señales de que la afectaban más que ayudarla. Así fue como llegamos a avanzar en espacio de tres meses, que, comparado con el caso anterior, parecería muy lento, pero recordamos aquí que el tiempo en trabajo de duelo, es absolutamente relativo.

Una vez que Liz comenzó a involucrarse más en las actividades de enfoque, sus preferencias de juego también empezaron a variar. Un día solicitó jugar a la mamá con un

muñeco de bebé, sacó todos los accesorios y llamó a su bebé como su hermana menor, representando además a su madre. Este indicio fue también una señal de realidad, Liz empezaba a mirar su entorno real y a vivir menos en la fantasía, trabajando así, además un duelo secundario causado por el nacimiento de su hermana unos meses atrás. Poco a poco Liz empezó a solicitar las crayolas y hojas para dibujar, a veces coincidía en la sesión con su hermana para que funcionara como un modelo de trabajo a seguir. Su preferencia por el juego libre continuaba, pero aceptaba negociar: más tiempo de juego antes de la actividad de enfoque y una vez terminada, podía volver al juego que ella eligiera, desde donde se continuaba el acompañamiento.

Más adelante, en una sesión en la cual se incluía el trabajo con una canción, Liz conoció la letra de "Angelito de la Guarda" de Panam, durante la sesión fue difícil conocer el alcance de esta actividad con las niñas, que de hecho es diferente a muchos de los ejercicios incluidos en el programa, Liz y Caro escucharon un par de veces la canción y se les obsequió una copia de la letra de forma impresa. A Liz le gustaba la parte de la lírica que habla de mandar besos al aire y adoptó muy bien la coreografía de las manos mandando los besos tal y como señalaba la canción. Esta actividad se convirtió en uno de los ejercicios con aprendizaje más significativo en este caso, las niñas memorizaron la canción completa y algunos reportes de su madre y de Caro indicaban que la cantaban y bailaban en su hogar. Liz continuó durante un tiempo jugando con el teléfono de plástico rosa pero estaba adquiriendo nuevas maneras de mantener la conexión con su padre y eso parecía darle alivio. Otros avances posteriores afianzaron la adquisición de estas herramientas en la vida de Liz, participaba activamente de las liberaciones de globos con cartas, empezó a solicitar la lectura de cuentos y le gustaba ver la imagen de la muerte en el cuento de "El pato y la muerte"; "La pequeña tristeza" era otro de sus favoritos y posteriormente el cuento "Mi papá", también se consagró como uno de los predilectos por ella.

El paso de Liz hacia la tercera etapa llegó también un tiempo después y se conjugó con la vivencia de la niña, por primera vez, del día del padre que estaba siendo planeado en su escuela. Unas sesiones antes, Liz había empezado a dar señales de maduración natural que habíamos festejado en nuestro espacio. Aquél día había llegado solicitando jugar con masas para moldear, así que trabajamos con esa decisión, Caro, que nos acompañaba ese día, también se incorporó al juego mientras conversábamos sobre algunas situaciones con las que lidiaban las niñas, provocadas por tener que vivir en la casa de sus abuelos. Hacia la mitad de la sesión Liz nos sorprendió con un plato de

juguete en el cual había depositado una fresa de masa, en la cual además había realizado una combinación de colores con tal habilidad que ella misma estaba sorprendida. Esta anécdota fue conocida en nuestro proceso como “el día de la fresa perfecta” y la celebración de ese logro nos llevó a plantear dentro de la sesión la cercanía de la despedida.



Imágenes no. 92 y 93. La actividad de Liz con masa para moldear, el inicio de la despedida. Y Liz escuchando un cuento, narrado por su hermana.

Para el momento en que la actividad del día del padre llegó, su desarrollo marcaba que estaba lista para esta experiencia. En la escuela planeaban hacer un regalo para los padres, así que de manera especial trabajamos la actividad que estaba enfocada a las festividades especiales. Liz nos compartía que deseaba mandar chocolates y flores a su padre, pero estaba confundida por la manera en que pudiera lograrlo porque sabía que su padre no estaría presente de la misma manera que los demás padres de otros niños. Así que trabajamos en sesión las actividades de conceptualización de la muerte que necesitaban ser reforzadas, con ello llegamos a la determinación de enviar los presentes en dibujo por medio de un globo, advirtiéndole que su padre sólo necesitaría saber que ella pensaba en él porque ya no necesitaba comer, pero que además, las flores sí podían depositarse físicamente en la tumba. Con estas actividades se podría decir que comenzamos la etapa de separación con las niñas que se negaban a abandonar el acompañamiento, pero considerando que este caso se había extendido considerablemente, comenzaba a ser prudente manejar la despedida y que ésta sucediera tan pronto como fuera posible.

#### *La experiencia con Caro, nueve años.*

En principio, Caro no había sido considerada como parte del acompañamiento en este caso. Sin embargo, fue ella quien demandó ser incluida pues pedía ser escuchada. El

argumento de su madre para no incluirla, se basaba en la narración de que Caro había asumido con mucha madurez la muerte de su padre, aparentemente lo manejaba bien, no había episodios importantes de tristeza, en la escuela estaba bien y cooperaba con su madre en el cuidado de sus hermanas de acuerdo a los lineamientos de hermana mayor. En el caso de Caro, el periodo de *rapport* sucedió únicamente cuando acudía en apoyo del proceso de su hermana Liz, pero Caro aceptaba e incluso solicitaba las actividades en las cuales podía hablar de su padre. La mayoría de las actividades y de las sesiones se llevaron con lo que podríamos llamar como normalidad. No obstante, algunos cambios importantes se presentaron meses después.

Cuando estábamos alrededor de la sesión 25, Caro comenzó a manifestar algunas situaciones que requirieron atención especial:

- Comenzó a manejar un nivel de fantasía que no es propio a su edad. Hablaba de ver a su padre en las paredes, pidiéndole que hiciera cosas específicas.
- Cometió algunos robos cuya importancia no radicaba en el valor sino en el hecho de que estuviera tomando cosas que sabía que no le pertenecían.
- Empezó a tener manifestaciones emocionales intensas, que invitaban a pensar en un duelo que había permanecido congelado algunos meses, hasta que se desbloqueó durante la investigación.

De esta manera, el trabajo con Caro tomó un giro que no se esperaba, pues mientras Liz parecía haber empezado a avanzar, Caro nos mostraba situaciones que no habían estado presentes hasta entonces. Con respecto a la fantasía y a la pseudomentira, lo primero fue asegurar de que estábamos hablando de una situación alterna a la conceptualización de la continuación no-corpórea de la muerte. Un aspecto importante radicaba en que Caro no hablaba de una presencia simbólica del padre, sino de una posibilidad de materializarse en la vida real. Nuestro trabajo consistió en permitir la narración de estas situaciones que empezaron a alterar la armonía de la familia pues Caro platicaba estas historias en todas partes; además, coincidió con los reportes de su madre sobre las acciones de Caro en las cuales había hurtado un par de objetos en casa de un familiar y en el consultorio donde trabajamos también había tomado cosas sin permiso y había sido descubierta por su madre. Todo esto, en conjunto, representó un momento de climax en nuestro acompañamiento. Una vez que Caro se supo aceptada en

su narrativa llena de fantasía, se confrontó y persuadió para movilizar sus recursos hacia una resolución sana de estas nuevas situaciones.

Primero, Caro aceptó devolver los objetos que había tomado y ofrecer una disculpa por ello a los afectados. Segundo, con respecto al relato de fantasía sobre su padre, Caro fue validada, pero aceptó algunas alternativas a esta fantasía. Como por ejemplo que tal vez solo sucedía cuando cerraba sus ojos y por lo tanto, era parte de su pensamiento pero no de la realidad que todos veíamos. Es decir, no se le negó la posibilidad de considerar la veracidad de su vivencia, que al final era una manera muy personal de acomodar sus pensamientos, pero aceptó que existía sólo para ella y por lo tanto era parte de su pensamiento. Con el tiempo y un poco de paciencia, este relato perdió fuerza. Además, otras acciones fueron recomendadas para apoyar a la niña: que en la escuela se solicitara la limitación de las intervenciones de su profesora que solía abordar a los niños con historias sobre muertos que se aparecían a los vivos, así como se solicitó también a la abuela paterna que limitara un poco los relatos religiosos en torno a la muerte y que Caro estaba interpretando como un refuerzo a sus fantasías de ver a su padre en la vida real. Con respecto al hurto de objetos ajenos, Caro manifestaba sentirse mal porque su madre continuamente no tenía dinero y no podía comprarles las cosas que otros niños tienen, además, ellas tenían que aceptar ropa usada de gente que conocían porque su madre no tenía dinero para comprar ropa nueva. Parte de las reflexiones en el acompañamiento con respecto a este hecho, fue la posibilidad de hablarlo en las sesiones, pero dejar en claro que era una situación que no podíamos cambiar, o al menos no de forma inmediata.



Imagen no. 94. Caro leyendo La Pequeña Tristeza.

Posterior a estas dos situaciones, comenzó una tercera, la manifestación emocional intensa que no habíamos vivido antes. Caro empezó a llorar en las sesiones,

habían pasado ya cerca de siete meses en nuestro proceso cuando esto sucedió. Caro manifestaba sentirse herida porque en la escuela le habían dicho que no tenía papá. Su discurso pasó a ser: no puedo, quiero que vuelva mi papá, desearía que esto no hubiera pasado, entre otros argumentos.

Se permitió a Caro que expresara lo que sentía y por espacio de tres sesiones no hubo más que expresión emocional y permitir que Caro hiciera lo que quisiera en nuestros encuentros, algunos ejercicios de fantasía guiada fueron promovidos como herramienta de apoyo para que Caro resolviera estos episodios de tristeza. Un par de sesiones más adelante, hacia el octavo mes, Caro volvió a mostrarse como estábamos acostumbrados a verla. Y más tarde, en coincidencia con el proceso de su hermana Liz, se manejó con ambas la posibilidad de espaciar las sesiones y de prepararnos para la despedida.


#### *Sobre la mamá de Caro y Liz.*

Norma es una mujer de casi 30 años de edad que, al igual que Caro y Liz, está aprendiendo a vivir con la ausencia de su esposo. La razón por la cual se incorporan detalles sobre Norma en este informe es por el papel que ha jugado su presencia en el proceso de las niñas. El tiempo de acompañamiento de Liz y su hermana Caro se extendió de manera considerable, una razón importante fue la resistencia de Norma a asumir un papel activo en las tareas de duelo de las niñas. Sin embargo, también es deseo del investigador informar sobre las complejidades del caso, que radicaban de forma especial en los detalles, como el hecho de que Norma se encontraba embarazada cuando la muerte de su esposo sucedió, aunado a que en consecuencia había tenido que aceptar vivir en casa de familiares.

En el relato de Norma, que se hacía presente en las entrevistas intermedias que tenían lugar cada cuatro sesiones con las niñas, predominaba un perfil de inseguridad sobre sus capacidades para manejar la situación de educar ella sola a sus hijas. El planteamiento para Norma de que el acompañamiento de las niñas llegara a su fin, detonaba inseguridad en ella y parecía no estar convencida. De hecho, cada vez que se planteaba que las niñas pasaran a un proceso de sesiones espaciadas para prepararlas para el final de la terapia, Nora solicitaba apoyo nuevo para otras situaciones con las niñas, relacionadas a la disciplina principalmente. Esta situación se prolongó durante un



yo quiero ver una vez a papi i aunque este  
muerto se que lo vere cuando ~~sea~~ sea hora  
de ~~ir~~ ir al cielo y me pondre tan Feliz  
de verlo por fin otra vez y se que  
a todos les toca la muerte y  
como por ejemplo nosotros a mi Mami  
y ~~a~~ y yo nos morimos y el  
alma sigue vivo y ~~nuestro~~ ~~cuerpo~~ ~~sigue~~  
sin funciona y siempre estara asi y nuestra alma  
no esa sigue siempre funcionando siempre  
entonces tengo que superar esa tristeza  
que tengo que tratar de superar  
ese miedo que tengo adios nos vemos  
en el cielo papi  
Atentamente  
tu hija

Firma 

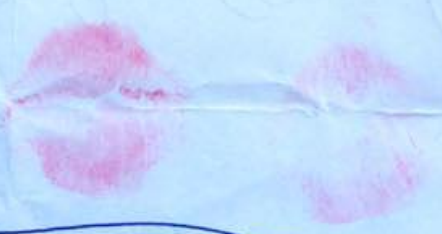


Imagen no. 95. Carta de Caro, realizada por ella en su casa y entregada por su madre. La carta manifiesta sus emociones cuando se permitió vivir el dolor por la muerte de su padre. Se aprecia que entiende lo que significa que haya muerto, pero acepta su dolor y su vivencia.

tiempo y el mismo proceso de las niñas marcó el momento oportuno de confrontación por esta situación.

Finalmente, tras diez meses de acompañamiento y en una nueva entrevista intermedia, se planteó a Norma la necesidad de que se empoderara de la situación y recuperara la capacidad de educar a las niñas con límites sanos. Además, se informó también del desarrollo del proceso de las niñas, haciéndole ver que el motivo original por el cual las niñas habían llegado al acompañamiento, estaba llegando a término y que algunas actitudes señaladas consistían en situaciones normales y propias de la edad de las niñas: peleas entre hermanas, situaciones en las cuales trataba de captar la atención de su madre ante la presencia de su hermana menor, manifestaciones de rebeldía o desobediencia en algunas tareas del hogar, entre otras. Situaciones que para el investigador significaban también que las niñas estaban retomando un ritmo habitual de vida por encima de la situación que había ocupado los últimos meses de sus vidas.

Así fue como Norma aceptó la decisión de llevar a monitoreo quincenal a Liz y Caro y sobre todo, a apoyar a las niñas a aceptar y convencerse de que tenían las herramientas para continuar con su vivencia sin depender de un acompañamiento.

#### *Caso 5. Jimena.*

Jimena se caracterizó por ser una de las niñas participantes más pequeñas. Además había otras particularidades en su caso:

- Llegó al acompañamiento, no por convicción de sus padres, sino por estricta recomendación de su pediatra debido a situaciones de salud que él consideraba que ya no podía tratar con medicamentos.
- Había un duelo activo en la familia por la muerte de la hermana de 19 años de Jimena, muerta en consecuencia a una enfermedad autoinmune a la que se había enfrentado muchos años de su vida.
- Jimena nació en medio de la situación de enfermedad de su hermana Paty.
- Paty murió cuando Jimena tenía entre dos y tres años.
- Las manifestaciones que probablemente estaban relacionadas al trabajo de duelo parecían ser algunas alteraciones de salud de naturaleza psicosomática, y algunas regresiones como enuresis, poca disposición a quedarse en la escuela y volver a dormir en colecho con los padres.

La mayor parte del trabajo no se realizó directamente con Jimena, de hecho, tal como se ha narrado en diferentes secciones de este trabajo. Jimena se constituye como una de las niñas participantes con quien se hicieron algunas de las mayores adaptaciones al programa de intervención y que exigió de largas jornadas de juego libre pues ella no consideraba la necesidad de hablar sobre su hermana. En esta parte del informe podríamos decir, sin temor, que Jimena era un síntoma de su familia y nos dio la información que necesitamos para que la familia hiciera algo en favor de la niña y de la familia entera

#### *La experiencia con Jimena.*

Jimena llegó al acompañamiento de la mano de su padre, pero por impulso de Cony, la madre. En la investigación conocimos a Cony alrededor de la tercera sesión, pero parecía no estar claro sobre el rol de los padres en la vida de la niña. En una primera entrevista, el padre se dijo no estar afectado por la muerte de su hija mayor, pero que aceptaba la posibilidad de que Jimena necesitara ayuda. Durante las primeras sesiones con Jimena, ésta hablaba esporádicamente sobre su hermana y su relato comprendía la reafirmación de que el acompañamiento no requeriría de intervenciones importantes puesto que Jimena aceptaba bien la muerte de su hermana e incluso aunque sus recuerdos sobre Paty eran difusos, manejaba bien el discurso sobre la muerte de su hermana. Sin embargo, los reportes decían que Jimena no quería quedarse en la escuela, tenía miedo por las noches y quería dormir con los padres y además, había empezado a presentar enuresis por las noches.

Durante las primeras sesiones, hablamos de Paty y de lo que Jimena sabía sobre su hermana, al no obtener información que se pudiera relacionar con los reportes del padre, se solicitó una nueva entrevista y en esta ocasión fue Cony quien acudió al encuentro.

Cony narró que Jimena “había llegado de manera sorpresiva cuando ellos ya eran mayores y no consideraban tener más hijos”. Además, con evidente dolor, mencionó que el nacimiento representó de forma muy simbólica la inminente muerte de Paty y ella relacionaba el “envío de una nueva hija” para compensar el hecho de que la hija mayor estuviera cada vez más enferma. Es decir, Jimena había nacido bajo la sombra de la muerte anunciada de su hermana y ese era el rol que ocupaba en su familia. Cony decía, además, estar afectada por el duelo desautorizado de su hija Paty, en casa no se hablaba del tema y no era bien visto llorar. Además, habían conservado el relato de la muerte de

Paty como algo que tuvieran que ocultar o borrar lo antes posible. Por tanto, nadie hablaba de Paty y nadie hablaba de Paty con Jimena, pero ellos querían que Jimena viviera el duelo.

Aunado a esto, se detectaron otras situaciones en el relato de Cony:

- Paty quería mucho a Jimena y era su consentida, querían que Jimena llorara la partida de su hermana y la recordara.
- Algunas de las decisiones que afectaban la vida de Jimena, habían sido decisiones de Paty cuando estaba viva y los padres se resistían a considerar otras opciones a pesar de que Jimena demandaba cambios. Por ejemplo: la escuela a la que acudía Jimena, había sido seleccionada por su hermana, pero a Jimena no le gustaba. Los padres se negaban a acabar con la voluntad de Paty para cambiar de escuela a Jimena y esa era la razón por la cual la niña no quería quedarse en clases.
- Las veces que Jimena deseaba establecer conexión con el recuerdo de su hermana, era inhibida: Jimena quería usar las pinturas de uñas de Paty y se lo prohibían, no tenía permitido entrar a su habitación y además no podía tocar el piano que había pertenecido a su hermana.

Una vez que se contó con esa información, se realizaron algunas recomendaciones a los padres:

- Que permitieran el contacto de Jimena con las pertenencias de Paty, de forma supervisada y explicada de acuerdo a su edad.
- Que en casa se hablara de Paty, asumiendo que el recuerdo de Jimena por su hermana, dependía estrictamente de ellos pues la edad de la niña tarde o temprano acabaría con los pocos recuerdos de su hermana.
- Que pudieran llorar por su hija y que incluso permitieran que Jimena contactara con su dolor para que ella pudiera pasar a la expresión emocional si es que estaba reprimiendo algo.

Pero algunas sesiones posteriores permitieron saber que había dificultades para llevar a cabo las recomendaciones solicitadas, y así transcurrió un tiempo. Mientras tanto, se eligieron algunas actividades propuestas en el programa de acompañamiento y que podían ser atractivas para la niña pero evidentemente requerirían de un grado de directividad que pudiera orientar a la niña a la realización de estas tareas. En el caso de

Jimena, se podría establecer que la naturaleza de estos ejercicios sucedió con una inclinación importante hacia la evaluación del caso. Una de las actividades que representó mayor aprendizaje para Jimena, fue aquella en la que se solicitan fotografías. Jimena acudió con un conjunto de fotografías que habían sido seleccionadas por ella y por Cony, pero en esta ocasión con instrucciones precisas de que ambas, juntas, realizaran esta tarea. El día de la actividad, Jimena no aceptó el trabajo con fotografías como estaba planeado, pero llevó a cabo una especie de ritual para su hermana en el cual representó una fiesta de cumpleaños para Paty, esta ocasión se aprovechó para trabajar la conceptualización de la muerte y para hacer contacto con el recuerdo de su hermana. El momento cumbre de esta sesión apareció cuando Jimena pudo hacer algo por su hermana que le hizo sentirse aliviada, ayudada por masa para moldear, la niña hizo un pastel especial para su hermana y lo colocó frente a su foto. Dijo sentirse cómoda con la experiencia, buscó además algunos otros materiales y encontró globos en otra de las canastas y pidió ayuda para inflarlos, para finalizar cantamos Las mañanitas para Paty y cerramos la sesión.

Posteriormente, en una nueva entrevista con Cony, se le recomendó gestionar en el hogar que el recuerdo de Paty estuviera más presente. Dijo estar de acuerdo, pero tener severos problemas para que el padre aceptara esta sugerencia, aun así se llevó la tarea de procurar cumplir con esta sugerencia. Un par de sesiones más tarde, Jimena llegó a la sesión y pidió expresamente tener como materiales papel y pinturas. Cuando se le proporcionaron, dijo que haría un corazón para regalárselo a su mamá, “porque la había visto llorar un día antes”. Jimena dijo que su madre le explicó que lloraba porque extrañaba a su hermana, que le parecía bien y que ahora le regalaría un corazón para ayudarla a sentirse mejor. Ese mismo día se ofreció una retroalimentación a Cony para continuar con ese ritmo compartiéndole el efecto positivo de los cambios que estaba proponiendo en la vida de la niña.

Posterior a esto no hubo más momentos significativos de Jimena en torno a la muerte de su hermana, pero sí los hubo con respecto a la relación con su madre. Le gustaba jugar al supermercado y llevar el rol de la mamá y dejarme a mí ser la hija. De esta manera Jimena mostraba que además de asumir la muerte de Paty, mostraba una de sus necesidades, sanar una relación con su madre que era ambivalente.

Cuando el acompañamiento pasaba por la sesión 12, es decir, en el tercer mes. Se solicitó la presencia de los padres para informarles los hallazgos con Jimena en torno

a la muerte de su hermana. Entre las conclusiones ofrecidas a los padres se encontraba lo siguiente:

- Jimena conceptualiza la muerte de acuerdo a la edad que tiene y que tenía en el momento de la pérdida, la consecución de este factor deberá continuar de la mano de su desarrollo y es probable que haya que seguir explicando, pero la necesidad de respetar sus tiempos y en evidencia de que este será un proceso que tomará años, no hay razón por la cual sea necesario prolongar más el acompañamiento con miras a que “entienda” la muerte.
- El discurso de la niña en torno a la pérdida de su hermana como vivencia no representa motivo de trauma o de que sea una situación activa que esté produciendo sufrimiento emocional en Jimena.
- Sin embargo, se recomienda dar un lugar a Paty en la vida de Jimena, razón por la cual se habría de gestionar el recuerdo de su hermana mediante el relato de los padres. No para vivir las tareas del duelo sino para que Jimena tenga el lugar de su hermana como memoria. Éste se construye necesariamente por el relato de los padres en consecuencia a la corta edad de la niña. Esto implica que se hable, se recuerde y se viva el duelo en el hogar.

Cuando se planteó la idea de que se concluyera el acompañamiento de Jimena, los padres manifestaron sentir que Jimena requería de más tiempo en las sesiones porque seguía queriendo dormir con ellos, otras manifestaciones como las de salud y la enuresis se habían controlado a estas alturas. Cuando se profundizó un poco más en torno a esta situación específica, se determinó que el padre deseaba que Jimena fuera a dormir a su cama, pero Cony no estaba de acuerdo, razón por la cual los intentos habían fracasado antes. Cuando se hizo evidente que esta situación no tenía relación con el motivo original del acompañamiento, se solicitó a los padres que reflexionaran sobre el reporte que se les había dado y que acudieran la siguiente semana a una nueva entrevista. Una semana después, Cony acudió con Jimena y expresó que habían hablado como pareja y determinado que tratarían de hacer acuerdos como pareja para evitar las señales difusas que le estaban mandando a la niña, que además, ella gestionaría el recuerdo de Paty en la vida de Jimena y que si era necesario, se pondrían en contacto

nuevamente. Se acordó llevar a cabo dos sesiones más con Jimena para dar paso a la despedida y fue así como concluyó el proceso con la niña.

El relato anecdótico llegó meses más tarde, aproximadamente cinco meses después. Se recibió una llamada de Cony expresando que Jimena deseaba acudir al despacho y que tenía una semana insistiendo en acudir a verme, así que concretamos una cita y fue así como nos volvimos a ver. Durante la sesión con Jimena, pidió jugar con pinturas, quiso dibujar y pidió las masas para moldear y el juego de té. Más adelante, dijo:

*Jimena (J): “¿sabías que ya me van a cambiar a otra escuela?”*

*Investigador (I): “¡No lo sabía! Cuéntame”.*

*J: “Mi mami me cambió de escuela a una que me gusta más, yo la escogí”.*

*I: “¿En serio? ¿Cuándo irás a la nueva escuela?”*

*J: “La próxima semana”.*

*I: “¿Viniste a contarme eso?”*

*J: “Sí...”*

Este último encuentro con Jimena enmarcó una retroalimentación sobre lo que ocurrió cuando nos dejamos de ver. Era evidente que Cony estaba esforzándose por cumplir las recomendaciones hechas y probablemente enfocándose en vivir su propio duelo con el fin de que Jimena tuviera un recuerdo sano de su hermana. De acuerdo a las palabras de Cony, la situación en casa había mejorado considerablemente y seguían aprendiendo a vivir en la ausencia de Paty haciendo cambios para que la familia completa trabajara la pérdida y con ello, darle un espacio a Jimena libre de la sombra en medio de la que nació.

#### *Caso 6. La familia Santiago.*

Las niñas participantes en este caso fueron Susy de siete años y Faby de 11, que habían vivido la muerte de su padre dos años antes. El caso de las niñas Santiago fue lo que se podría catalogar como un caso estándar. El tiempo que había pasado desde la muerte de su padre, así como algunas intervenciones oportunas por parte de su madre marcaron un desarrollo del programa prácticamente como se diseñó en la planeación.

Lorena, la madre de Susy y Faby, había buscado por sus medios que las niñas tuvieran atención efectiva cuando la muerte del padre era aún reciente. Su búsqueda la había llevado a estudiar algunos cursos de Tanatología para sobrellevar su propia pérdida y para apoyar a sus hijas. Así fue como ella misma se convirtió en la acompañante principal de sus hijas. Cuando se conoció a esta familia y se incorporaron a la investigación a petición de Lorena, fue con la intención de que se descartara cualquier situación que ella misma no hubiera podido detectar en sus hijas.

Además de la pérdida del padre, Lorena y las niñas se habían mudado a casa de su abuela materna pero fuera de eso, no parecía haber ninguna otra situación que pudiera ser irregular. Las niñas hablaban sin problema de la experiencia por la muerte de su padre. Colaboraban sin resistencia en los ejercicios y se mostraban de buen ánimo cuando llegaba el tiempo de lectura. En realidad este caso marcó la posibilidad de efectuar el programa de manera circular y con la posibilidad de medir sus resultados. Conforme fue sucediendo el acompañamiento, se pudo asegurar que las niñas conceptualizaban bien la muerte como fenómeno, apoyadas tal vez por el tiempo que había pasado desde su pérdida, aun así, disfrutaban de las lecturas, de hecho, era de las actividades más populares con ellas, el tiempo de lectura.

Entre otras cosas, en las actividades de expresión emocional, se dejaba en claro que, aunque habían pasado dos años desde la muerte de su papá, las niñas contactaban con la emoción y el dolor, reafirmando con ello, la idea de un duelo recurrente cuando se trata de la infancia. En la actividad de las máscaras emocionales, por ejemplo, Susy descubría que su tristeza está disfrazada de miedos, mismos que eran señalados por su madre como una situación que le preocupaba porque había noches en las que la niña no quería pasar tiempo sola. Por otro lado, Faby descubrió que su tristeza se disfrazaba de felicidad, y mientras la mayoría de las personas con las que se relacionaba creían que Faby no sentía nada debido a la muerte de su padre, ella expresaba seguir sintiéndose muy triste.

Además de brindar un poco de orientación sobre alfabetización emocional, otra



situación que sobresalió durante el acompañamiento, fue la confrontación que le provocaba a Faby el hecho de que la familia de parte de su padre le expresara continuamente cuánto se parecía a él. La niña expresaba sentirse confundida por estos comentarios, así que aprovechando la actividad en la cual trabajaron con la foto de su padre, pudimos reflexionar sobre este detalle y Faby aceptó pensar en lo que privilegiada que era por parecerse a él y pensamos en alternativas que le ayudaran a sobrellevar sin dolor este hecho, dado

Imagen no. 96. Faby, Susy y su mamá Lorena.



que era algo que no podría cambiar pero que podía aprender a manejar los comentarios de otras personas que no lo hacían con una mala intención, pero finalmente era su decisión la interpretación que le daba a este hecho.

El periodo de acompañamiento con Faby y Susy duró aproximadamente 12 sesiones, con una regularidad de sesiones semanales. Hacia la sesión número ocho, Faby pidió hablar a solas en la sesión, quería expresar que tenía tiempo sintiendo miedo cada vez que su mamá las dejaba en la escuela, tenía miedo de que se fuera conduciendo. Se le preguntó a Faby si estaba dispuesta a expresar ese temor delante de su madre, además de ofrecerle algunas alternativas para el manejo del miedo, su respuesta fue afirmativa, entonces se solicitó la presencia de Lorena en el despacho. Cuando estuvieron las dos, Faby le dijo a su madre lo que le estaba pasando y se generó un diálogo entre ellas en las cuales se dejaron en claro algunos puntos: que la posibilidad de que pasara algo estaba siempre latente sin necesidad incluso de salir de la casa, debido a que a muerte a veces es impredecible. Sin embargo, que sí existían algunas acciones que Lorena podía realizar para cuidarse y tratar de evitar riesgos. Lorena hizo algunos compromisos con Faby y le contó qué medidas tomaba todos los días para cuidarse mientras conducía.

Además, estas particularidades, el resto de las sesiones y actividades transcurrió con relativa normalidad. Llegado el momento, se les expresó la importancia de espaciar las sesiones para que ellas empezaran a darse cuenta de cómo se sentían sin tener las sesiones de acompañamiento semanales y aceptaron la propuesta. Así fue como se dio paso a la última etapa del acompañamiento y posterior monitoreo.

En este caso, para concluir el proceso, se efectuó una actividad de cierre que consistió asistir a ver la película de Pixar, *Un gran dinosaurio*, que narra la historia de un pequeño dinosaurio que pasa por la muerte de su padre. Esta fue la última ocasión en que las niñas Santiago estuvieron en acompañamiento con el investigador. El monitoreo posterior a través de la madre, permitió saber que las niñas continúan una vida normal y que no ha habido situaciones nuevas a partir de que dejamos de verlas en el despacho.

### *Caso 7. La familia Mendoza*

Otra familia cuyo proceso llevó una dinámica similar al caso Santiago, fueron los niños de la familia Mendoza: Manuel y Ernesto, de 7 y 11 años. Los niños Mendoza tuvieron una incorporación al programa de acompañamiento, rápida y sorpresiva, pero urgente. La hermana menor, Ivette, había muerto un día antes en consecuencia a un accidente

durante las vacaciones de la familia. Tras unas horas en el hospital, en las cuales había indicios de que se estaba recuperando, Ivette finalmente murió.

Los niños fueron canalizados al acompañamiento, por medio de una de las asistentes a un curso que se había comenzado a impartir como parte de esta investigación, y que sabía de la posibilidad de apoyar a los niños, así como de la importancia de que sucediera en los primeros momentos. Así fue como llegó este caso, representativo de la investigación por algunas características que no volvieron a presentarse en otros casos. Pero básicamente podemos enfocar los detalles de este informe en haber tenido la oportunidad de realizar una intervención y observación desde las primeras horas en que la pérdida había ocurrido. Como se ha narrado antes, la intervención en este caso incluyó el acompañamiento desde la llegada del cuerpo de Ivette a la misa en la cual cerca de 800 personas esperaban a la familia para expresarles su apoyo. Parte del trabajo del investigador incluyó la explicación de lo que los niños verían en esos primeros momentos y en la preparación sobre cómo manejar algunas situaciones podían provocar miedo o ansiedad en los niños. El investigador tuvo oportunidad de permanecer cerca de los niños todo el tiempo que duró la ceremonia y de ejecutar algunas acciones de prevención con la familia.

Algunas acciones llevadas a cabo en ese momento fueron:

- Explicación de los diferentes momentos de la ceremonia para que los niños estuvieran preparados.
- Explicación sobre la conceptualización de la muerte, especialmente la irreversibilidad de ésta. Lo que llevó a que los niños quisieran despedirse con dibujos y cartas, además de caminar delante a lado del ataúd de su hermana.
- También se previno sobre cómo manejar el flujo de gente que intentaba acercarse a ellos, otorgando seguridad sobre el hecho de que serían sacados del sitio en el momento que lo decidieran y puestos en un lugar seguro.
- Por último, se les explicó la razón por la cual no podrían ver el cuerpo de su hermana, hinchada debido a la causa de muerte y haciendo énfasis con la familia sobre la importancia de procurar otras maneras de que los niños contactaran con la realidad ante la imposibilidad de ver el cuerpo en la funeraria.

Una vez efectuada esta primera intervención, se permitió que los padres tomaran el tiempo que necesitaran para comenzar con el acompañamiento en el despacho. Fue su madre quien se puso en contacto pronto y expresó la determinación de que los niños recibieran apoyo. Solicitó que no pasara mucho tiempo y que la primera reunión se llevara a cabo en su casa para no sacar a los niños demasiado pronto y porque no se sentía capaz de salir a la calle, aun así, solicitó que la cita se llevara a cabo dos días después de la muerte de Ivette, el mismo día de la cremación de la niña.

Cuando se les visitó, la entrevista con ella dejó saber que era la primera vez que pasaba por una muerte en su vida y que no sabía qué hacer al respecto pero que estaba dispuesta a recibir acompañamiento para ella, su esposo y para los niños, para lo cual el investigador era su opción. En esta primera sesión se tuvo acceso a entrevistar a los niños, algunos detalles en el ambiente dejaron en claro que el evento todavía tomaba por sorpresa a la familia, desde que era posible apreciar por toda la casa las pertenencias de Ivette. En el rincón del estudio en el cual se llevó a cabo la entrevista con los niños, se encontraba la mochila escolar de la niña. Los niños decían entender que Ivette no estuviera presente pero no había una expresión emocional clara todavía. Ambos realizaron preguntas sobre el destino del cuerpo de su hermana y hablaron de sus temores. En realidad los primeros momentos de acompañamiento funcionaron para dar explicaciones y nombrar cada momento que los niños estaban viviendo. Su actitud era similar al de una persona que quiere absorber y memorizar cada palabra que le dicen, sin que la emoción se hiciera presente.

En esta misma visita se acordó con los padres que el acompañamiento se llevaría a cabo en el despacho y que empezarían la semana siguiente. En el tiempo intermedio entre ese encuentro y la siguiente sesión. Emma se puso en contacto en repetidas ocasiones exponiendo que los niños habían comenzado a llorar mucho y a expresar, entre otros, sentimientos de culpa y preguntas sobre lo que había pasado. Ante lo cual se le orientó para que manejara la situación hasta que la primera sesión se efectuara.

Una semana después, se efectuó la primera sesión con los niños, en efecto, se manifestaban con episodios de llanto ante la muerte de su hermana. Las primeras sesiones consistieron en la depuración emocional y en la resolución de inquietudes que los niños tenían. Una herramienta importante en el caso de los niños Mendoza, fue el recurso literario al que estaban habituados desde antes de que sucediera el accidente de Ivette. Su madre, que se declaraba limitada en el manejo de la situación con sus hijos, llamaba frecuentemente para indicar que estaba en alguna tienda de películas o librerías,

buscando recursos para darle a los niños, pedía películas que los niños pudieran ver, libros que pudiera comprarles y actividades que pudieran ser sanas para que manejaran sus emociones. Durante los primeros meses, Elena dotó de recursos de todo tipo a Manuel y Ernesto. Los niños iban a fútbol con la única intención de que sacaran sus emociones corriendo, tuvieron clases de pintura para saber si podía ayudarles, los llevaba a librerías a escuchar cuentos, y el tiempo que pasaban en familia lo hacían viendo películas o jugando juegos de mesa. Emma promovió mucho la unión de los cuatro integrantes de la familia para evitar que cada uno se encerrara en el dolor y lo viviera solo. Cuando Ernesto, el mayor, expresaba su deseo de estar solo, Elena se lo permitía, pero le solicitaba permanecer con puertas abiertas y montaba guardias para vigilar que el niño estuviera bien.

Se mencionan de forma especial las acciones que la madre de los niños realizó porque sin duda fueron determinantes para el resto de los días en que los niños no estaban en acompañamiento. Los niños Mendoza siempre venían dispuestos a las sesiones y realizaban las tareas programadas, pedían hacer lecturas en los momentos en que tenía libertad de elegir qué hacer y narraban sin inhibición lo que les ocurría en la semana.

Una de las pocas veces en que se intervino directamente con los padres, estuvo relacionado a una serie de eventos relacionados con el más pequeño, Manuel. El niño estaba presentando dificultades en la escuela, tenía episodios de llanto y en algunas ocasiones se reusaba a separarse de su madre por las mañanas. Elena adoptó la medida de llevarlo a su casa cuando Manuel no respondía a ningún argumento persuasivo. Cuando preguntaba si lo hacía bien, fue determinante brindarle confianza sobre sus decisiones y se le explicaba que estas manifestaciones eran temporales y eran normales y que acabarían conforme avanzara su acompañamiento en las sesiones. En otras ocasiones, los padres reportaban que Manuel estaba fallando en la presentación de los deberes en la escuela y estaba siendo interpretado como un acto de desobediencia. El día en que se abordó este tema en una sesión, Manuel expresó su versión sobre este hecho: “lo que pasa es que se me olvida el cuaderno de tareas y cuando llego a mi casa no sé qué tenía que hacer”. Cuando se le preguntó por qué lo estaba olvidando, contestó que lo olvidaba porque pasaba las mañanas pensando en Ivette.

Algunas recomendaciones al respecto fueron realizadas:

- Se solicitó a Elena que apoyara con paciencia a Manuel cuando éste no quisiera quedarse en la escuela, al menos en las primeras semanas mientras se avanzaba en los acercamientos con el niño.
- Se generaron algunas ideas para ayudar a Manuel a desarrollar tolerancia a la separación de su madre. Elena decidió regalarle una prenda que le pertenecía, concretamente una cadena de oro que Manuel pudiera llevar en el cuello y que se usara como conexión simbólica con la figura que le daba seguridad que era su madre.
- Además, Elena accedió a regalarle también alguna pertenencia de Ivette, Manuel eligió un muñeco de peluche.

Estas medidas ayudaron a Manuel a tolerar cada vez más tiempo en la escuela sin que le generara angustia prolongada. Además, la psicóloga escolar y una profesora de Manuel contactaron con el investigador para recibir recomendaciones sobre cómo ayudar a Manuel en el periodo de clases. Las recomendaciones fueron sencillas pero concretas: se les pidió hablar con Manuel sobre su pérdida de forma directa y activar en la escuela una extensión de lo que hacíamos en el consultorio. Esta medida representaba la oportunidad de que Manuel tuviera un espacio seguro y personas de confianza con quien expresar sus emociones sin que tuviera que esperar a ver a su madre o a acudir al despacho. Además, ayudarle recordándole sobre el material que debía llevar a casa y permitir que Manuel efectuara algunas actividades cuando algunas tareas que le exigían concentración, no podían ser llevadas a cabo porque mostraba resistencia a los contenidos académicos.

Esta situación con Manuel se controló pasadas tres semanas, el niño desarrolló más tolerancia, la escuela apoyó de forma activa a la familia y Elena, y su esposo desarrolló mayor paciencia con los niños. El tiempo que transcurría en las sesiones era en un clima de colaboración, debido a que la relación entre los hermanos era muy buena, prácticamente todas las sesiones se efectuaron con ambos al mismo tiempo. Únicamente fueron separados en tres ocasiones con la única intención de monitorear que no existieran situaciones que estuvieran manejando los niños y que no estuvieran expresando delante del hermano. Sin embargo, no hubo detalles que modificaran la intención del programa. El caso de la familia Mendoza se constituyó como otro caso en el cual el programa fue podido llevar de forma circular. En total se llevaron a cabo 16 sesiones adicionales a los

primeros dos encuentros atípicos en comparación con el resto de los casos que formaron parte de la investigación.

Algunos detalles que formaban parte del relato de los niños deben ser mencionados en este informe. Por ejemplo, el hecho de que al paso de los primeros tres meses, los niños hubieran desarrollado la capacidad e iniciativa de consolar a su madre cuando la veían llorar. En algunas entrevistas intermedias con ella, expresaba que los niños venían a ella para decirle que llorara lo que necesitara, pues sólo así se sentiría mejor. Este era un argumento replicado de nuestras sesiones. En el desarrollo que lograron los niños durante los cuatro meses que estuvieron en acompañamiento, tuvieron oportunidad de depurar las emociones, que en este caso apuntó en todo momento hacia la tristeza, pero se trataban de episodios breves que no alteraban sus vidas. El tiempo permitió observar que los niños poco a poco retomaron sus actividades normales, continuaron sin problemas en la escuela, volvieron a tener vacaciones con sus padres e incluso como familia hablaban de la posibilidad de que volvieran a desear una nueva hermana en algún momento.

El caso de la familia Mendoza estuvo determinado en gran medida por la intervención de los padres y específicamente de Emma, la madre, que por encima de su propio trabajo de duelo, impulsaba al fortalecimiento de sus hijos y de toda la familia en general. Emma fue una madre que procuraba a todas las personas que habían estado cerca de Ivette y que se encontraban viviendo el impacto de su muerte, buscó apoyo terapéutico incluso para las personas del servicio que trabajaban en su casa al considerar que la muerte de su hija también les impactaba a ellas. En cada sesión se presentaba cargando libros con información sobre la muerte, Emma quiso entender en todo momento lo que les estaba ocurriendo y se constituyó como un elemento importante en todo el proceso de sus hijos y de la familia en general.

#### *Caso 8. La familia Serrano.*

Toño y Lucy, de siete y cuatro años respectivamente, se incorporaron al acompañamiento a través de una tercera persona que conoció a su madre cuando ésta solicitaba ayuda en una institución gubernamental, desde donde fueron canalizados con el investigador. Gloria, la madre de los niños acudió a la primera entrevista donde informó lo siguiente:

- Habían pasado cuatro meses desde que su padre, y abuelo de los niños, había cometido suicidio en su casa por ahorcamiento.

- Toño había estado en apoyo psicológico que la familia había abandonado por falta de recursos económicos para realizar el pago de las sesiones.
- Lucy había sido rechazada en la terapia porque la consideraban muy pequeña y el argumento era que no recordaría lo sucedido con su abuelo.
- Toño había empezado a mostrar problemas actitudinales en su escuela. Lucy se mantenía con buen comportamiento y parecía no tener manifestaciones en consecuencia a la pérdida.
- El abuelo de Toño y Lucy había estado en prisión diez años, lo que significaba que toda la imagen que los niños se habían hecho de su abuelo, se formó mientras él estaba en prisión y para cuando sucedió su muerte, acababa de ser liberado hacía un mes. El primer mes que los niños le veían en libertad.

Existían otros factores que se informaron al investigador con la finalidad de que se monitoreara la reacción de los niños: su madre informó que actualmente tenía una pareja que los niños conocían bien pero que era una situación de conflicto latente entre la familia. Gloria deseaba que se cuidara este factor en el acompañamiento con los niños y por eso lo informó. Esta situación cobraba importancia cuando se consideraba que Toño y Lucy habían considerado como su padre a su abuelo; éste se constituía no con el rol de abuelo sino con el rol de padre. Toño y Lucy nunca conocieron a sus padres biológicos, pero su abuelo había tenido esta función en sus vidas.

#### *Las mentiras son como bolas de nieve.*

En el caso de los niños Serrano, las mentiras habían estado presentes en casi cada momento o figura importante en sus vidas. A los niños nunca se les había explicado que su abuelo no era su padre, por el contrario, se alimentó la idea de que su papá era el padre de Gloria. Además, del tiempo en que los niños habían visitado de forma habitual a su abuelo en prisión, tampoco habían recibido una explicación desde la situación real, ambos creían que la prisión era una especie de lugar donde su abuelo estaba empleado y que por eso usaba uniforme y no podía salir. De acuerdo al relato de Gloria, Toño era el que más disfrutaba de estas visitas en la prisión donde su abuelo jugaba fútbol con él.

Para el momento en que el abuelo por fin estuvo en libertad. Toño y Lucy manejaban con ilusión lo que podrían hacer con él, a pesar de su tiempo en reclusión, el abuelo se había constituido como una persona importante y muy cercana a los niños. Los

niños tenían ilusión de crecer con él. Pero el abuelo no solo no se adaptó a la libertad, sino que estas dificultades por readaptarse provocaron severos problemas familiares que desembocaron en su suicidio.

Además, la situación con respecto a las preferencias de la madre, tampoco habían figurado aun en las explicaciones honestas hacia los niños, o al menos hacia Toño quien ya empezaba a mostrar inquietudes sobre su situación. Y, por último, cuando la muerte del abuelo ocurrió, se les había explicado a ambos niños que su abuelo murió a causa de que los hilos que se encontraban en el patio donde éste se ahorcó, y que servían para colgar la ropa que se lavaba, se habían enredado en su cuello y en consecuencia él murió.

Cuando se incorporó a los niños al acompañamiento se trabajó con Gloria la situación de las mentiras que parecían una situación frecuente en la vida de los niños. Se le planteó la posibilidad de hablarles con la verdad, por lo menos en aquellas situaciones que se relacionaban directamente con la muerte de su padre, y específicamente el suicidio. Debido a que los niños presenciaron la escena donde yacía su abuelo antes de que llegaran las autoridades, era muy probable que ya supieran o tuvieran idea de la verdad, pero se sugirió a Gloria trabajar el acompañamiento desde una base de verdad y no de mentira. Gloria aceptó.

#### *La experiencia con Toño, siete años.*

En las primeras sesiones se orientó un poco a Gloria sobre el momento en que abordaría a Toño y Lucy para explicarles lo que necesitaran saber sobre la muerte de su abuelo, a quien conocían con el nombre de *papi*. Se pidió a Gloria que eligiera el momento oportuno para hacerlo y que una vez realizado notificara al investigador para agendar la cita siguiente. Así fue como Gloria comenzó a manejar la explicación del suicidio como causa de muerte de su padre con los niños. Gloria narró posteriormente que cuando le explicó a Toño sobre ello, el niño le respondió que ya lo sabía y que sólo estaba esperando a que su madre le dijera la verdad. Este comentario hizo las cosas más fáciles para Gloria, que sintió alivio cuando Toño demostró que era una información que él ya intuía.

La primera vez que se realizó un encuentro con los niños a partir de esta aclaración, Toño estaba muy enojado con su abuelo, pues comprendía perfectamente que la muerte había sido decisión de su *papi* y se sentía abandonado. Las primeras actividades trabajadas con él, fueron de depuración emocional, además de que adoptó el arte y los cuentos como actividades que le causaban alivio. Toño pasó algunos meses



enojado por la decisión de abuelo, pero a ratos entendía muy bien que su abuelo no se encontraba bien cuando tomó la decisión y que en ningún momento quiso abandonarlo a él. Parte de los problemas que Toño presentaba en la escuela estaban orientados al enojo. Los reportes de su profesora señalaban a un Toño agresivo con sus compañeros, pero que obedecía las instrucciones de las actividades que se le daban. El rendimiento académico no había variado de forma importante a partir de la pérdida y los problemas estaban muy focalizados al tiempo que pasaba en clases. A partir de algunas sesiones, el comportamiento en casa mejoró considerablemente, no así la situación escolar, que eran los reportes que preocupaban más a Gloria, sobre Toño.

Una vez que se aseguró que la situación en casa estaba estable, Gloria solicitó que Toño pudiera ser observado en el contexto escolar, donde algunos reportes indicaban que el niño estaba siendo agresivo con sus compañeros. Así fue como se pudo observar a Toño en su contexto, en esa misma ocasión se realizó una entrevista con tres personas relacionadas con la vida escolar del niño: la profesora, la psicóloga escolar y la directora del plantel. La situación de Toño en la escuela era de desventaja. Las docentes manifestaban no comprender totalmente cómo podían apoyar al niño ante su situación y tampoco aceptaban de buen ánimo la posibilidad de que efectivamente la situación estuviera relacionada a la muerte del abuelo del niño. De hecho, algunas de las reacciones de la profesora a cargo del grupo al que el niño acudía, comprendían la exclusión de Toño de las actividades, dando la indicación explícita a los demás niños, que evitaran acercarse a él porque era agresivo. Así fue como Toño encontraba un medio de hostilidad cuando su enojo se hacía presente. Así como en el caso de la familia Mendoza, las profesoras de Toño recibieron recomendaciones similares, se acordó con la psicóloga que procuraría brindar un espacio para Toño donde pudiera acudir a descargar sus emociones de forma segura; las tres, tanto la docente, la psicóloga y la directora, estuvieron de acuerdo. Sin embargo, ninguna cumplió de acuerdo al seguimiento que se realizó posterior a esta visita.

Mientras tanto, las sesiones con Toño continuaron y el niño respondía bien a las explicaciones y a las tareas que se efectuaban durante éstas. Una de las actividades favoritas del niño, eran los momentos de lectura. Tal y como se narró antes, a Toño le provocó un impacto profundo el cuento de “El pájaro del alma”, mismo que replicaba contándole a todas las personas a su alrededor cómo es que había descubierto de la existencia del pájaro que a veces le pateaba la caja del enojo cuando él en realidad estaba triste. Se ha dicho ya que Toño no fue el mismo una vez que interiorizó la reflexión

de cómo es que a veces actuamos contrarios al efecto que esperamos lograr. Toño era un niño que absorbía todas las explicaciones, se las apropiaba, las replicaba cuando las necesitaba y las compartía en su contexto. Además, cumplía bien la función de ejemplo para Lucy, en general, el niño entendía muy bien que el tiempo de acompañamiento era suyo y lo empleaba bien. Recibía al investigador con dudas sobre su *papi* y con solicitudes de lo que deseaba hacer cuando había algo específico que le inquietaba.

Con el tiempo, Toño mejoró considerablemente en el aspecto actitudinal, aprendió a controlar sus episodios de ira sin gritar llorar o golpear, replicaba las actividades de las máscaras emocionales, los cuadrantes emocionales o solicitaba a su madre que le mostrara el cuento de “El Pájaro del Alma” y le explicaba a ella lo que pensaba como si tratara de interiorizar las enseñanzas de nuestro acompañamiento. En repetidas ocasiones Gloria contactaba al investigador para saber un poco más de los relatos que Toño le compartía y que ella entendía medianamente, pero quería saber si sus respuestas al niño habían sido correctas.

El acompañamiento de Toño y Lucy comprendió un total de 16 sesiones en formato de visita domiciliaria. En este tiempo, Toño adquirió autonomía para gestionar en sí mismo las tareas de duelo y además ayudaba a Lucy a hacer lo mismo, en su papel de hermano mayor. No obstante, la situación en la escuela no mejoró, sino que empeoraba conforme Gloria dejó de aceptar que la responsabilidad total recayera en su hijo. Toño había mostrado mejoría en todas las áreas de su vida pero el trato de su profesora no variaba y el niño continuaba siendo segregado de las actividades. Tras una larga negociación de Gloria con las profesoras, quedó claro que Toño no recibiría más indulgencias y que amenazaban con hacerlo repetir el año. Fue así que Gloria empezó a plantear la posibilidad de un cambio de escuela para el niño, cuestión que éste aceptó con alegría. Cuando por fin se dio el cambio, Toño se adaptó muy bien a su nuevo contexto, además estaba consciente de que era una nueva oportunidad para que le conocieran como un niño con actitudes constructivas.

A partir de este último movimiento, Toño terminó de mostrar un buen avance que permitió conducir el acompañamiento hacia la despedida. Se podría decir que hacia el final, Toño comprendía la decisión de su abuelo de una manera sana y estaba aprendiendo a pedir ayuda cuando él tenía un problema, pedía ayuda a su abuela, a sus tías, a su madre o a la pareja de su madre.

### *La experiencia con Lucy, cuatro años.*

Lucy fue originalmente excluida de una solicitud de apoyo previa con otras personas, bajo el argumento de que por su edad no era necesario atenderla, pero cuando Gloria solicitó el acompañamiento para Toño, pidió que Lucy pudiera ser incorporada también. Así que estuvo presente en todo momento en las sesiones con Toño. Lucy mostraba una dinámica similar a la que se pudo observar con Liz García y con Jimena. La atención que era capaz de enfocar en las actividades era considerablemente breve, pero Lucy recibía mucha influencia de las actitudes de Toño y la relación entre ellos era nutricia, por lo tanto, así como se pudo observar en el caso de los niños Martínez que también contaban con la presencia de un integrante muy joven, Lucy hacía las actividades de buen ánimo, aunque requería de más ayuda del investigador. Durante nuestras sesiones, Lucy jamás hablaba, pero escuchaba y observaba, posteriormente en compañía de su madre, replicaba lo que oía.

Aunque en las sesiones no quedaba claro que Lucy comprendiera, la simple presencia y el sentirse incluida, hacía el trabajo. A resaltar está una sesión en la cual su madre deseaba que habláramos nuevamente sobre la irreversibilidad de la muerte, pues deseaba llevar a los niños a visitar las cenizas del abuelo, pero Lucy le tenía miedo a la urna. Así que se realizó la actividad en la cual hablamos del proceso funerario y del proceso de incineración, explicando las diferencias entre quemar y cremar, haciendo énfasis en el hecho de que el proceso por el cual se convertían en cenizas los cuerpos de las personas muertas, era la incineración y ésta sucedía cuando las personas ya no sentían nada. Lucy había estado muy en contacto con la idea de que a su *papi* lo habían “quemado” y eso parecía estar relacionado con la raíz de sus temores hacia la urna. Aquél día, además de la actividad, realizamos un par de dibujos donde la niña participó activamente y planeamos en el dibujo, las cosas que podía llevar a la urna para decorarla y planeó también cómo las acomodaría. Toño aportó con dibujos y Lucy participó en la planeación. Durante la siguiente sesión, Gloria narró que Lucy había logrado acercarse a la urna y además había solicitado participar en la decoración y al final había llenado de besos la urna de su *papi*. Este evento representaba un triunfo para todos, pero sobre todo para Lucy.

### *El regreso al acompañamiento.*

Cada vez que se cerró un proceso con los niños que participaron en la investigación, se procuraba el empoderamiento en ellos, para fortalecer la autonomía en la satisfacción de

sus necesidades. Valiéndonos del hecho de que el duelo es recurrente en los niños. Sin embargo, siempre se hizo el compromiso con ellos de que podían volver al despacho si lo necesitaban. Así fue como en otros casos, como en el de Jimena, hicieron efectiva esta oferta. El caso de los niños Serrano no fue la excepción, pero más allá de volver por la misma situación, ellos regresaron por cambios en su contexto.

Los niños estaban manejando bien las tareas de duelo por la muerte de su abuelo. Toño estaba estable en su nueva escuela y Lucy ya había sido reina de la primavera en el preescolar cuando la abuela materna empezó a presentar dificultades de salud. Una revisión médica apuntó a la presencia de un tumor en la cabeza y este nuevo hecho revivió algunas heridas en la familia completa. Gloria notificó al investigador de esta nueva situación y pidió que recibiéramos a los niños en un par de sesiones debido a que ella misma no sabía cómo manejar la situación al tratarse de su madre. Así fue como los niños volvieron al despacho a hablar de esta nueva situación. Toño quiso estar en el despacho sin hablar un rato, se recostó en el tapete que teníamos, rodeado de cojines; se le preguntó si deseaba descansar y dijo que sí. Así permaneció unos momentos, hasta que dijo que quería llorar y se le permitió. Una vez que Toño se sintió reconfortado, se le ofreció que se leyera un cuento. Se sabía bien que era una de las actividades favoritas del niño, así que aceptó. A diferencia de otras ocasiones, Toño cedió su derecho a elegir la lectura, pero reclamó tener ese momento que le representaba mucho. Así que se eligió el cuento titulado “Cuéntame, abuelo” y se le preguntó si estaba de acuerdo. Toño escuchó con atención el relato y después quiso hacerle una carta a su abuela que estaba próxima a ser hospitalizada para una intervención quirúrgica.

Liz, que mantenía su actitud de observadora, parecía no estar manifestando emociones, pero unas semanas después, somatizó la situación con problemas en el sistema digestivo que los médicos decían no tener una causa razonable en una niña de cinco años. Se le planteó a Gloria que trabajara la situación como estrés por la condición de la abuela y que la niña fuera apoyada con consuelo emocional.

Poco a poco Liz fue mejorando en su salud y los niños recuperaron confianza en el manejo de la nueva situación, se repasaron algunas actividades y sobre todo,

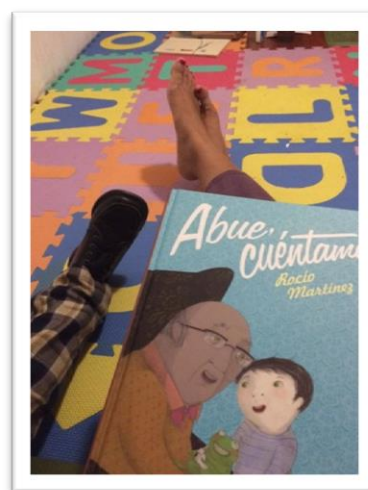


Imagen no. 97. El día en que Toño volvió al acompañamiento, mientras se leía “Abue, cuéntame”.

se trabajó en la depuración emocional. Un diálogo muy especial sucedió en la segunda sesión con Toño, quien señaló lo siguiente:

Toño (T): *“¿Sabes? Te quiero contar algo...”*  
Investigador (I): *“Cuéntame”.*  
T: *“Yo ya sé que mi papi no era mi papi”.*  
I: *“¿Ah no? Explícame porque no entiendo”.*  
T: *“Mi papi no era mi papi, en realidad era mi abuelito. Era el papi de mi mamá”.*  
I: *“¿Y por qué eso es algo nuevo?”.*  
T: *“Porque mi mamá así nos dice, porque piensa que no lo sé, pero ya sé la verdad”.*  
I: *“Y cuéntame, ¿qué piensas de eso?”*  
T: *“Pienso que está bien, no me molesta”.*  
I: *“¿Le vas a decir a tu mamá que lo sabes?”*  
T: *“No. Así está bien, pero quería que supieras que lo sé”.*

Actualmente, en el momento en que se redacta este informe, la abuela de Toño y Lucy permanece en tratamiento, pero ya ha sido intervenida. De acuerdo al informe médico, la recuperación será casi total, aunque requiere de terapias para recuperar la movilidad en algunas partes del cuerpo. Toño y Lucy sólo acudieron a tres sesiones con motivo de la enfermedad de su abuela y eso fue suficiente para que los niños reactivaran sus recursos. El seguimiento con Gloria ha señalado que los niños manejan la situación de forma sana y sin situaciones de relevancia. En este punto, y a manera de cierre, se menciona que el factor que preocupó en un primer momento a Gloria sobre la presencia de su pareja, no representó ningún motivo de complicación con los niños durante su acompañamiento o por lo menos, no fue evidente durante la investigación.

#### *Caso 9 y 10. Omar y Karina.*

Omar y Karina son los casos especiales que son reportados porque su relevancia radica en las diferencias que guardan con el resto. La primera situación a resaltar es el hecho de que representan a los únicos casos que fueron incluidos por trabajo de duelo ante el divorcio o separación. Aunque entre ellos hay diferencias significativas como la edad, en la práctica del programa presentaron similitudes importantes. Estas son las razones por las cuales se presentan en un informe combinado.

#### *La experiencia con Omar.*

Omar tenía cuatro años cuando se le conoció en la investigación. Llegó por solicitud de su madre ante la aparición de su padre biológico con una demanda para que se compartiera la custodia del niño con él, que trastornó el entorno familiar y la vida misma del niño que había permanecido tranquila. Anteriormente se han mencionado algunos detalles que se recuerdan aquí para enmarcar el caso:

- El niño, hasta sus cinco años, no sabía de la existencia de su padre. De hecho, nunca se le había explicado que así como tenía a su madre, contaba también con un padre que estaba ausente en su vida.
- El día que apareció su padre, Omar fue sometido a un encuentro con él, sin explicar lo que iba a pasar. Un psicólogo que tampoco estaba familiarizado con el niño, fue el encargado de decirle que era su papá.
- Cuando se le conoció a Omar, ya habían transcurrido cinco convivencias con el padre y nadie le había explicado lo que ocurría. Omar acudía obligado.
- En consecuencia, a todo lo anterior, Omar manifestaba: enuresis severa tanto de noche como de día, agresividad en el hogar y apatía generalizada.

En un inicio, Omar se mostraba renuente a acudir a las sesiones, congruente a la apatía generalizada a realizar cualquier actividad que le fuera instruida por su madre. Una vez en el despacho, se reusaba a permanecer dentro o a solas. En el caso de Omar se requirió de un *rapport* largo para que se sintiera aceptado y confiado de nuestra presencia. Omar disfrutaba mucho del juego libre, pero tenía dificultades para enfocarse en una sola actividad perdía el interés rápidamente. Alrededor de la sesión número seis, Omar parecía aceptar mejor la presencia del investigador, pero era común que intentara agredir físicamente, que lanzara los juguetes o que gritara en las sesiones, ante la mínima oportunidad, Omar salía corriendo del consultorio midiendo fuerzas y límites. Así permaneció durante casi seis sesiones hasta que poco a poco aceptó la presencia del investigador y le incluyó como parte de su juego.

En el caso de Omar, se intentó efectuar las actividades del programa, especialmente aquellas destinadas a la atención emocional. Es importante señalar que no fue posible concluir ninguna. Todas las actividades debieron adecuarse al caso. La única coincidencia con el resto, fue el empleo de las mismas técnicas: pintura, plastilina, juego terapéutico, y el recurso literario.

No obstante, a esa situación, que en principio fue un inconveniente importante, se procedió en la preparación de nuevas posibles actividades, en el conocimiento de que el caso de Omar requería de un nivel alto de improvisación durante las sesiones. Una de las primeras actividades estuvo encaminada a darle al niño las explicaciones que se le habían negado, las primeras exploraciones indicaron que había que incorporar desde un inicio, el concepto del padre. Omar no tenía idea de qué lugar ocupaba su papá en su vida.

Como primera actividad de enfoque, se pidió la presencia de su madre en la sesión y con masa para moldear comenzamos a hacer un árbol genealógico, explicándole cada una de las personas que hacían presencia en su vida. De esta manera Omar entendió que su papá era parte de su familia. La presencia de su madre en esta actividad tenía importancia porque en todo momento significativo en la vida de los niños, es crucial colocar la figura de las personas que le representan seguridad y darles un lugar en el recuerdo de esa vivencia, por eso se incluyó a su mamá en esta sesión, para que fuera ella quien explicara a Omar cada persona en su árbol genealógico.

En esa misma sesión, se incorporó el libro “Mi papá” de Anthony Browne que presenta ilustraciones de todas las funciones que tiene un papá en la vida. Además, se orientó a su madre para que repitiera esta actividad en su casa de forma rutinaria durante esa semana. El resultado fue de alto impacto. En sesiones siguientes, Omar hablaba abiertamente de las convivencias con su papá y comenzó a dar información de lo que sentía al respecto.

Aprovechando que el niño tenía preferencia por el juego libre, gran parte del trabajo en las sesiones se enfocó en esta actividad. Omar empezó a involucrar al investigador en su juego y en algunas sesiones comenzó a representar a su familia con unos muñecos de la caricatura Intensamente, además, incluía a su papá y al investigador, todos presentes en el juego. Podían estar todos en una montaña, luego en la playa o en la sala de su casa, así se prolongó este juego durante dos sesiones. En la tercera sesión, Omar colocó a toda la familia en un carro que hizo con ayuda de bloques para ensamblar y llevó a todos en una travesía a través de diferentes paisajes; en una parada, bajó a todos, pero dejó al personaje que representaba a su padre, después impulsó el carro y lo estrelló con una pared.

*Investigador (I): “¿Qué le pasó al carro Omar?”*

*Omar (O): “Se incendió”.*

*I: “Pero Omar (padre) estaba ahí”.*

*O: “Sí, se quemó”.*

*I: “¿Y qué haremos?”*

*O: “Tú quédate, yo lo salvo”.*

Después de eso, Omar se levantó llevando el personaje que lo representaba a él y fue a salvar a su papá, lo recogió en una ambulancia y curó sus heridas. Lo volvió a la vida y lo reincorporó al resto de la familia. Omar había castigado a su padre en el juego, después lo había perdonado dándole ayuda al salvarlo del incendio.

Dos sesiones más tarde a esa representación, Omar pidió jugar con un carro de supermercado que estaba en el despacho en las sesiones de juego. Nuevamente incorporó al investigador, montó una caja registradora y explicó que iban a jugar a la tiendita. A veces él jugaba el rol de tendero y a veces quería ser el comprador. En una ocasión en que el investigador jugaba el rol de comprador, se le pidió a Omar que indicara la lista de compras. El niño pidió cereal, frutas, leche y unos libros, luego vino la intervención:

*Investigador (I): "Sabes... voy a incluir algunas cosas extras. Voy a comprar estos carritos, algunos muñecos y estos bloques que le gustan a Omar. ¿Sabes quién me los ha pedido? Omar, el papi de Omar chiquito. Me pidió que le comprara un regalo especial a su hijo, porque lo quiere y quiere dárselo con amor".*

*Omar (O): "¿Quién te los pidió?"*

*I: "El papá de Omar, él no pudo venir, pero me pidió algunos juguetes".*

Omar guardó silencio un momento, después pidió cambiar de actividad, quería dibujar, pero no quería dibujar él. Solicitó que el investigador lo hiciera y que escribiera por él. Entre otras cosas, Omar dijo estar enojado por las oportunidades que le había dado a su papá de cuidarlo y siempre fallaba. Que dar amor es cuidar y él no sentía eso de su padre. Que tenía miedo de que lo llevara a dormir con él (que de hecho era una resolución esperada en la demanda de custodia compartida), pero que si eso pasaba y extrañaba a su mamá, le dibujaría algo. Esa sesión representó el avance de Omar hacia una nueva etapa. Durante algunas sesiones más, Omar llegó a orinarse durante las sesiones, poco a poco, conforme se avanzó en la depuración emocional, esta situación fue disminuyendo hasta desaparecer. En otra sesión en que Omar llegó muy enojado, se le permitió aventar almohadas y se reflexionó sobre la importancia de manifestar el enojo de otras maneras pero en el último de los casos, de la importancia de no lastimar a otros y lastimarse a sí mismo.

Otro factor importante en el caso de Omar, fue la necesidad del niño porque los abuelos y su madre aceptaran también la presencia de su padre. Una vez que las convivencias avanzaron y que Omar le dio un lugar en su vida a su padre, el conflicto era que empezaba a quererlo pero sentía ese cariño desautorizado por su entorno. Los abuelos y su madre estaban muy enojados con el padre por la demanda y es probable que Omar se diera cuenta de ello o que escuchara algunos comentarios en torno a esa molestia. En alguna sesión Omar dijo que quería querer a su papá y que su familia también lo quisiera, y que sus convivencias ya no fueran en el lugar a donde lo llevaban,



sino que su padre fuera con él a su casa. Esta situación se trabajó con la madre en las entrevistas intermedias, hasta que estuvo dispuesta a apoyar a su hijo con esta petición.

El acompañamiento de Omar concluyó tres meses después, cuando su padre comenzó a convivir con él y su madre fuera del contexto de las convivencias en los juzgados. El padre empezó a ir por ellos al despacho del acompañamiento para llevarlos a su casa y algunas veces lo veía en otros espacios como él lo solicitaba.

Una vez que el acompañamiento se llevó a término, el seguimiento en entrevistas posteriores con su madre, permitió saber que el avance de Omar resultó a tal grado, que en la actualidad Omar comparte fines de semana completos con su padre. El juicio ya concluyó y por ley el padre puede requerir de la convivencia con su hijo en días completos y sin supervisión, pero Omar lo está manejando bien y no ha vuelto a manifestar los síntomas que se habían presentado cuando esta situación se presentó en su vida.

#### *La experiencia con Karina, diez años.*

Karina es el segundo caso que participó en la investigación con motivo de la separación de sus padres. Una diferencia importante con Omar, fue la edad que encajaba con las características de la mayoría de resto de los niños participantes. Sin embargo, la dinámica del acompañamiento con Karina guardó más semejanzas con las sesiones de Omar que con el resto de los niños de su edad. La coincidencia con éste era el motivo de la pérdida, las tareas del duelo en el caso de Karina estaban relacionadas con la depuración emocional por la separación de sus padres. No obstante, en el caso de Karina sí fue posible realizar algunas actividades que eran parte del programa de acompañamiento y con menos cambios.

El acompañamiento de Karina se inició cuando ella solicitó incorporarse porque refería que necesitaba hablar sobre lo que estaba pasando. Los primeros encuentros dejaron claro que:

- Karina sobrellevaba el divorcio de sus padres ocurrido casi cuatro años antes.
- La separación no se había dado en los mejores términos y en la actualidad, los padres todavía peleaban por diferentes situaciones.
- Karina solía ocupar el lugar de mensajero entre ambos padres y a menudo se encontraba en medio del conflicto que prevalecía en ellos.
- La niña expresaba la necesidad de expresar sus emociones con alguien.

En el caso de Karina, tal cual sucedió en otros casos, la etapa de *rappport* fue considerablemente larga puesto que, aunque Karina era quien había solicitado ser escuchada, tenía dificultades importantes para hablar de lo que le pasaba. Su llegada a las sesiones estaba marcada por diálogos escuetos y su preferencia por jugar algún juego de mesa sin hablar de cosas relevantes. El único indicio claro de que Karina había acudido para hablar de sus padres, sucedió en la primera sesión cuando lloró debido a una situación muy reciente de pelea entre sus papás, después de eso parecía no expresar emociones acerca de esa situación.

Durante algunas sesiones posteriores a ese primer encuentro, la niña no hablaba de su realidad, respondía solo a lo que se le preguntaba y no tenía iniciativa por explorar el motivo por el cual estaba en el acompañamiento. Alrededor de las sesiones entre la número cuatro y la número siete, Karina empezó a jugar frecuentemente con las muñecas de sirenas y hadas, no en un juego de fantasía, como ocurría con Liz Martínez, sino que tenía preferencia por peinarlas y arreglarlas. En estas sesiones, por fin empezó a hablar de su mamá, hablaba de lo que le gustaba hacer con ella y era evidente su admiración por las actividades de mamá. Poco a poco empezó a hablar también de su padre, de lo que le gustaba hacer en su compañía y resaltaba el hecho de que la quisiera. En realidad, no había situaciones consideradas de gravedad por descuido de alguno de los padres. Todo en la vida de Karina parecía normal hasta que juntaba ambas partes que definitivamente eran dos polos opuestos en su vida. Karina vivía primordialmente con su madre, pero algunos días y fines de semana los compartía en casa del padre. En un principio, las situaciones que ocupaban su mente giraban en torno a la dificultad que sentía por tener dos casas, y en general una vida duplicada que dividía su vida dándole un grado de inestabilidad. Las primeras cosas que se pudieron trabajar en el acompañamiento fue la depuración emocional por su vida dividida en dos, el hecho de que ambos padres no tuvieran intención de convivir y algunas vivencias propias de la edad.

A resaltar está el hecho de que el tema de la separación sólo fuera tratado cuando las diferencias provocaban problemas visibles para Karina, ante los cuales solía mostrarse muy afectada. Las sesiones en las cuales había demostración de tristeza con episodios de llanto siempre estaban relacionadas a problemas de los padres. Fuera de eso, la niña mostraba profunda admiración por sus padres e incluso se puede aseverar que ellos estaban por encima de sí misma. Es decir, Karina veía el bienestar de los padres por encima del propio. Esto llevó a que las actividades que se implementaron se

modificaran para que trabajara el contacto consigo misma, el autoconocimiento y autocuidado, que pudiera empezar a interesarse por sí misma. Estas actividades se llevaron con éxito, ejercicios sobre el desarrollo, la pre adolescencia, las relaciones interpersonales, la comunicación asertiva, etcétera. En algunos momentos del acompañamiento y conforme se iban presentando las situaciones paternas, estas actividades se interrumpieron para retomar la parte emocional ante los momentos de crisis y una vez que su contexto recuperaba la tranquilidad, se retomaban las actividades.

El tiempo permitió que Karina además reflexionara sobre esa inestabilidad y su carácter de pasajera, lo cual permitió que los episodios de tristeza y llanto fueran cada vez más cortos y menos frecuentes. El relato anecdótico se presentó cuando se acercaba el cumpleaños de Karina, en ésta como en otras ocasiones, se habían organizado dos fiestas. El día de la sesión, previa a las fiestas, Karina llegó sin deseos de hacer cualquier actividad, pero pidió dibujar, después de un rato tratando de coordinar los trazos, dijo:

Karina (K): “Está bien, te lo voy a decir... en mi casa me dijeron que mi otra fiesta va a estar más bonita porque gastaron más dinero. Pero yo me siento mal (llorando), porque ninguna fiesta es más bonita, yo solo quisiera tener una, pero con todos”.

Este factor, previamente trabajado con la niña en sesiones, se hacía presente nuevamente en un evento que para ella era importante. Así que se habló sobre cómo podía modificar la interpretación de ese comentario que tanto dolor le estaba causando. Se decidió compararlo con dos tipos de bailes:

Investigador (I): “Mira Karina, podemos ver esto como si a mamá le gustara el pop y a tu papi el rock. Entonces, cuando estás con mamá, bailas pop y cuando estás con papá, bailas rock. ¿Son iguales? ¿Verdad que no? son dos bailes diferentes, ninguno es mejor que otro, sólo son eso: diferentes”.

Este argumento pareció agradarle a Karina, en esa sesión continuamos hablando sobre lo diferentes que son sus padres y cómo cada uno de ellos aportaba algo distinto a su vida, pero ambos eran buenos. Unos días después, Karina se puso en contacto enviando el siguiente mensaje: “¿Sabes? Ya bailé pop, mañana me toca bailar rock”. El poder de esta metáfora pareció encerrar la resolución al conflicto que Karina había estado sobrellevando todo el tiempo, a adoptó muy bien y la aplicaba siempre que lo sentía necesario. En general, el tiempo de Karina en el acompañamiento siguió un cauce de estabilidad, podría decirse que incluso los periodos de crisis eran estables o se presentaban con tal periodicidad que devolvía la estabilidad a la niña.

El proceso de acompañamiento, en este caso, se centró en brindar a la niña las herramientas que pudieran serle útiles para ejecutarlas por sí misma, ante una realidad

que, aparentemente, no iba a cambiar pronto. Entre las actividades que sí pudieron realizarse se encontraba el trabajo con las fotografías, en este caso de su familia, el trabajo de plastilina, pero enfocado en su autopercepción, el juego libre y terapéutico, las actividades de enfoque emocional y el círculo de apoyo, así como la planeación de actividades para ocasiones especiales. La literatura empleada con Karina consistió en bibliografía especial para casos de divorcio, entre los cuales destacaron: “Cuentos para enseñar a tus hijos a entender el divorcio” de Johnston, Breuning, Garrity y Bari, “Contigo, siempre” de Daniela Feoli y “Dinosaurs Divorce” de Brown y Brown. De la literatura no especializada en este tipo de duelo, se empleó “Vacío” de Anna Llenas, “La pequeña tristeza” de Anne Herbauts, y por último, “Ramón preocupón”, “Mi papá”, “Mi mamá”, “Mi hermano”, de Anthony Browne.

#### *Caso 11. Familia Pérez.*

Este caso fue tan parecido a los demás y a su vez, único. Un accidente muy mediatizado en la localidad entre dos autobuses de transporte público dejó como resultado tres personas muertas, 26 heridos, 15 de ellos graves: Diana y Olivia entre ellos. Olivia, de seis años, había resultado con fracturas múltiples y se encontraba en coma, Diana, de diez años, también se encontraba en coma inducido y además había recibido la amputación casi total de una de sus piernas y fractura de brazo. Ambas estaban en terapia intensiva y ambas perdieron a su abuela que, además, cumplía el rol de madre, pues la madre biológica no se hacía cargo de ellas.

La familia de este caso procedía de un sector de muy bajos recursos. Cuando se acordó incluir a las niñas en el acompañamiento, éstas aún se encontraban en el hospital, ambas habían recuperado la conciencia pero era Diana la que más preocupaba por su condición física. Olivia se estaba recuperando. Los médicos reportaban que las niñas se habían salvado contra cualquier pronóstico pues formaban parte del grupo de heridos de mayor gravedad. Esta suerte no la corrió su mamá, que murió de forma instantánea en el accidente. Las niñas narrarían posteriormente que su mamá murió por estar en los asientos delanteros porque decía que no veía a distancia y tenía miedo de no darse cuenta de cuando llegaran a su destino. En el tiempo que las niñas pasaron en el hospital, inconscientes, la familia realizó el funeral de mamá Bertha, como ellas le llamaban. Las niñas supieron de esta situación varios días después mientras se recuperaban en el hospital, la explicación que recibieron fue que su mamá Bertha había muerto para que ellas se salvaran, “dio la vida por nosotras”, decían en su relato. Aunque en un principio

se dudó del beneficio de esta explicación, más tarde fue evidente que las niñas manejaban bien esta idea, aunque por un tiempo sí fue causa suficiente para que las niñas inhibieran cualquier expresión emocional.

La primera vez que se les visitó, solo se pudo tener contacto con Olivia, Diana seguía hospitalizada pero en espera de salir pronto. Víctor, el padre, informó además de otros detalles que consideraba importantes para el acompañamiento de las niñas:

- Las niñas estaban en riesgo latente de ser reclamadas por su madre biológica ahora que la abuela no se encontraba para hacerse cargo de ellas.
- El padre declaró que algunas particularidades de su vida personal representaban un riesgo legal y argumento fuerte para la madre si ésta deseaba llevarse a las niñas; y si eso ocurría, las niñas perderían diversas oportunidades de continuar recibiendo los apoyos que recibían, entre ellos el acompañamiento que realizaría el investigador.
- Las niñas no sabían de la existencia de su madre biológica y hasta ese momento, consideraban a Bertha como su madre.
- En consecuencia, al accidente, las niñas habían ido a vivir con Víctor y su pareja, cambiaron de domicilio y era prácticamente seguro que abandonarían la escuela por tiempo indefinido.

Víctor señalaba que, aunque su esfuerzo se encontraba al máximo, se sentía impotente y presionado con las nuevas responsabilidades, pero quería encargarse de la crianza de las niñas y estaba dispuesto a apoyarlas en todo lo que fuera necesario para ayudarlas. Así fue como se asumió el acompañamiento de Diana y Olivia. La primera vez que se les pudo ver a las dos juntas, Diana acababa de regresar a su casa, ambas permanecían limitadas en su movilidad, todo el tiempo en cama, pero pacientes y adaptándose a la nueva realidad. Se le había dicho que el investigador iría a verlas y ellas conocían el motivo de la visita, y aunque la recepción por parte de ellas fue cálida, señalaron abiertamente que no querían hablar de su mamá porque les dolía. Además, querían hablar de muchas otras cosas, pero nada de cómo se sentían.

La modalidad de visita domiciliaria, dificultó que se pudieran transportar grandes cantidades de material, pero en cada sesión se hacía una selección de juguetes y materiales que ellas pudieran usar y que tal vez les gustara, acorde a las preferencias que fueron demostrando conforme pasaba el tiempo. En alguna ocasión, Diana señaló confiar

mucho en los médicos porque ellos le salvaron la vida y además la habían tratado muy bien cuando estaba en el hospital. Por esta razón, en la siguiente ocasión, entre los materiales que se incluyeron para ellas, se encontraba el títere de una doctora, la Dra. Pasiflora. La magia de Pasiflora al ser un personaje de características agradables para las niñas, además de no ser invasiva, permitió que ellas quisieran hablar de la experiencia que habían tenido en el accidente y además que empezaran a mostrar sus emociones, pero quedó claro que no lo harían directamente con el investigador, el títere debía estar presente. Así, durante alrededor de cuatro sesiones, todo lo hacía Pasiflora: leía los cuentos, daba las instrucciones, charlaba con las niñas sobre cómo se sentían, etcétera.

En alguna ocasión en que Pasiflora no llegó a la sesión, las niñas pidieron que se hiciera presente o no continuarían con las actividades. Cuando Pasiflora llegó, Olivia pidió tenerla en sus manos, así que se le permitió. A continuación, Olivia comenzó un diálogo con el títere para decirle que le dolía el corazón porque extrañaba a su mamá. Olivia era capaz de darse ánimos a ella misma a través del títere. Se decía que no se preocupara, que todo iba a estar bien. Diana también gustaba de hacer uso del títere de Pasiflora, pero a ella le gustaba tomar el mando a la hora de leer los cuentos y le gustaba hacerlo a través de Pasiflora. Los títeres se constituyeron como un elemento esencial, un puente para llegar a Olivia y Diana, durante algún tiempo.

El acompañamiento con las niñas Pérez se llevó a cabo con cierto grado de normalidad a pesar de algunos factores que en principio se consideraba que podrían alterar el curso del mismo: el tiempo que había pasado entre la primera intervención y la muerte de mamá Bertha era muy corto; las pérdidas y la relevancia de éstas, que habían llegado en consecuencia a la pérdida mayor, y de forma muy particular, la amputación de la pierna de Diana, era otro factor de preocupación; la situación legal de las niñas ante una posible nueva separación. Sin embargo, nada de esto pareció afectar en el tiempo en que se les acompañó en las visitas domiciliarias. En el caso de las niñas Pérez, como en algunos otros casos, presentó las características necesarias para implementar el programa en modalidad circular, aunque en principio se favorecieron las actividades de atención emocional, debido a la cercanía temporal con el accidente.

Es posible decir que, ambas presentaban un perfil de resiliencia considerable que facilitó en gran medida la intervención del investigador. Diana y Olivia aceptaban las explicaciones, reflexionaban y llevaban a otro nivel lo que aprendían en el tiempo que se pasaba con ellas. En apartados anteriores se ha presentado parte de la documentación fotográfica del trabajo de este caso, donde se puede apreciar que sus dibujos están

realizados con una profundidad importante con respecto a la perspectiva que tenían de la muerte de su abuela. Alrededor de la sesión cinco, quedó claro que las niñas deseaban empezar a expresar abiertamente sus emociones sin ser inhibidas y que no bastaba con que tuvieran oportunidad en las sesiones, querían poder llorar siempre que lo necesitaran. Además, empezaron a exigir respuestas por el tiempo que no habían estado conscientes y sobre lo que no se habían enterado acerca de la muerte de su mamá.

En una ocasión en que realizaban un dibujo sobre lo que había pasado con su mamá después de su muerte, Diana dijo que tenía una pregunta pero que sólo su papá podía responderla. Solicitamos la presencia de Víctor y se le expresó de manera breve que Diana tenía algo que preguntarle y que, al no saber qué preguntaría, no era correcto inhibirla sino contestarle con honestidad y que el investigador estaría presente para orientarle. La pregunta resultó más sencilla de lo que se pensó en inicio, pero tuvo una relevancia importante en el proceso de Diana. La niña lo único que quería saber era el color del féretro de su mamá, porque quería imaginar cómo había sido su funeral. Después de resolver esta inquietud, Diana empezó a hacer dibujos del funeral junto con Olivia. Entonces se dio paso a la actividad de visita al cementerio debido a que, hasta esa fecha, las niñas no conocían la tumba de mamá Bertha. Víctor, aunque dudoso, estuvo de acuerdo y la visita se planeó para una semana después.



Imagen no. 98. Olivia de camino al cementerio, llevando flores.

El día en que se llevó a las niñas al cementerio, fue un gran evento para ellas, porque además era la primera vez que salían de la casa desde que fueron dadas de alta del hospital. A la visita se unieron otras tres niñas, integrantes de la familia y primas de Olivia y Diana, que también estaban viviendo la muerte de su abuela Bertha. Durante la visita con las niñas, Víctor les mostró un video del funeral de su mamá, que había grabado para ellas pero que no se había atrevido a mostrarles antes. El video, el ambiente en el cementerio, el momento que las niñas habían esperado y el enorme esfuerzo para conducir las dentro del cementerio en sillas de ruedas, se conjugaron en un momento de catarsis emocional que no se había visto antes. De acuerdo con una entrevista intermedia realizada posteriormente a Víctor, las niñas no habían llorado ni volvieron a llorar tanto como ese día. Fue importante orientarle sobre no inhibir el momento, que mantuviera la calma y que no se asustara ante la situación, y que los adultos presentes debían mostrar templanza y aceptación, además de paciencia hasta que las niñas lloraran lo que necesitaran.

Es importante señalar que después de eso, ni Diana ni Olivia volvieron a pedir la presencia del títere, que sí se hizo presente en otros momentos, pero no era estrictamente necesario para que las niñas hablaran. Después de la visita al cementerio, las niñas siguieron haciendo dibujos, realizaron cartas, y realizaron más liberaciones de globos, idearon otras formas de mantener una conexión especial con su mamá, mostraban a otras personas la fotografía de su mamá e invitaba a las visitas a ver el altar de Bertha que habían puesto en su casa.

Quien mostraba un menor grado de tolerancia a la frustración y tenía episodios de enojo, era Diana que, mientras Olivia se recuperaba, ella aún tenía problemas de movilidad severos pues tenía una pierna amputada y la otra con una fractura que había requerido clavos y que exigía que el manejo de su pierna fuera muy cuidadoso. Por ese tiempo, Víctor y las niñas se habían mudado de manera definitiva con la pareja de éste, Diana reaccionaba violentamente a esta situación, pero el tiempo permitió determinar que no se trataba de una situación relacionada con las características especiales de su familia, sino una situación propia de su condición de salud física.

Poco a poco Diana encontró otras formas de expresar el enojo, en este caso también se trabajó de forma especial el cuento “El pájaro del alma” para apoyar a Diana en redirigir las maneras en que expresaba su enojo por la situación que vivía.

El acompañamiento con la familia Pérez tuvo una duración de cuatro meses, 17 sesiones en total. Cuando el caso se preparaba para la despedida, se realizó una



actividad especial en la conciencia de que otros niños habían estado presentes en estos meses de manera intermitente, se pensó que debía haber una despedida significativa para todos. Por esta razón, se organizó como actividad especial una función de cine en la casa de Víctor y las niñas, se llevó un proyector, golosinas y la película de Pixar titulada “Grandes Héroes”, que habla de la pérdida y de cómo salir adelante.

Una vez efectuada la despedida, el monitoreo posterior con la familia, ha dejado saber que las niñas están bien. Olivia ha vuelto a la escuela y Diana aún tiene un camino largo por recorrer con rehabilitaciones y la posibilidad de obtener una prótesis. Además, la adaptación de Diana y Olivia a su nueva familia y al cuidado de su padre, tampoco ha representado un problema mayor, la situación de custodia legal concluyó a favor de que Víctor se ocupara de su cuidado y el futuro parece esperanzador para ambas.

#### *Caso 12. Edgar*

Edgar, de siete años cuando se integró a la investigación, vivió la muerte de su padre cuando estaba por cumplir tres años. El factor de su edad es importante porque indica que por el tiempo en que la pérdida sucedió, es muy probable que él no tuviera recuerdos directos del suceso.

Edgar se incorporó por recomendación de un tercero que sabía del trabajo de acompañamiento que se realizaba. Desde el principio, no estuvo de acuerdo en acudir a estos encuentros, en realidad Edgar mostraba arranques de ira de manera frecuente, y que además habían empezado a ser reportados por sus profesores. Su madre, hasta ese momento no había identificado como necesidad el hecho de que su hijo requiriera algún tipo de apoyo, en realidad el motivo que le llevó a buscar ayuda fueron los arranques de ira de Edgar, no la pérdida; pero ahora, deseaba saber si existía conexión entre la muerte de su esposo y el comportamiento del niño.

Edgar se constituyó como otro de los casos en los cuales la fase de *rapport* fue considerablemente larga y en la cual se hizo uso estelar del juego libre, que posteriormente se convirtió en una de las pocas formas de acceder al niño.

Las jornadas con Edgar eran muy variables. Algunas sesiones podía llegar de buen ánimo y cooperativo para integrarse a las actividades, y en otras, la mayoría, la resistencia se manifestaba desde el no querer bajar del coche y fingir estar dormido en la sala de espera.

Algunas sesiones después del inicio, hicieron posible identificar uno de los efectos más profundos que tenía en Edgar la pérdida de su padre, se trataba de la frustración que

sentía por no poder hacer que regresara, el niño estaba enojado porque no tenía el control sobre esa situación y trataba de recuperarlo a como diera lugar. La forma en que esto se manifestaba claramente, sucedía a través del juego. Edgar siempre quería jugar el juego de memoria, donde además era genuinamente bueno; pero él siempre ponía reglas nuevas y se anotaba puntos dobles cuando creía que no era observado. Una manera de alentar a Edgar a acudir al despacho, fue elaborando un tablero donde se registraban los resultados de juego de cada encuentro. De esta manera, él acudía sabiendo que había un torneo de juego abierto y por supuesto, sabía que siempre llevaba la delantera en el marcador. Se menciona aquí que la intervención consistía en permitir que Edgar tuviera el control en una actividad que no le significaba peligro y que además sucedía en un entorno seguro. Para él era importante sentirse aceptado y, además, ganar, de la manera que fuera, y si estaba bajo su control, mejor.

En una ocasión en que Edgar no quería entrar al despacho, su madre le obligó a hacerlo. En protesta, Edgar entró y se mantuvo de pie junto a la puerta, advirtiéndole que así pasaría la hora completa. El investigador realizó entonces una pequeña intervención, jugó solo. Invitando a Edgar a que se uniera cuando lo deseara, el juego se inició con un jugador, mientras eso pasaba, Edgar empezó a observar los movimientos y repentinamente se unió al juego. No fue recriminado ni juzgado, se le aceptó sin mediación alguna. Con un poco de paciencia y esta práctica de forma reiterada, poco a poco Edgar fue aceptando la presencia de investigador y su asistencia a los encuentros. Esto permitió que se pudiera comenzar con las actividades de enfoque. Contrario a la dinámica general identificada en otros casos, con Edgar no fue posible realizar las actividades de enfoque emocional, a él no le gustaba contactar de forma directa con sus emociones. Sin embargo, empezó a aceptar de buen ánimo las actividades relacionadas al resto de las tareas de duelo, realizó la liberación de cartas en globos de gas (en una narración anterior se explicó que lo hizo con resistencia pero al final lo hizo por decisión propia), la actividad de plastilina y de manera muy especial para él: la decoración de la fotografía de su papá. Esta actividad encierra como anécdota que Edgar solicitó especialmente que la foto que quería usar, se editara para que sólo su padre apareciera en la foto y por supuesto se le dio ese gusto.

En una ocasión en que se intentaba hablar con él sobre las emociones, se sostuvo la siguiente conversación:

Investigador (I): "Sabes Edgar, a veces yo misma extraño mucho a mi padre. Él murió hace unos años también y hay muchas cosas que siento por él. ¿Quieres saber qué es?"

En ese momento Edgar tomó un pedazo de papel que estaba en el suelo y se puso a escribir, luego me lo entregó. Había escrito “amor por tu papá.”

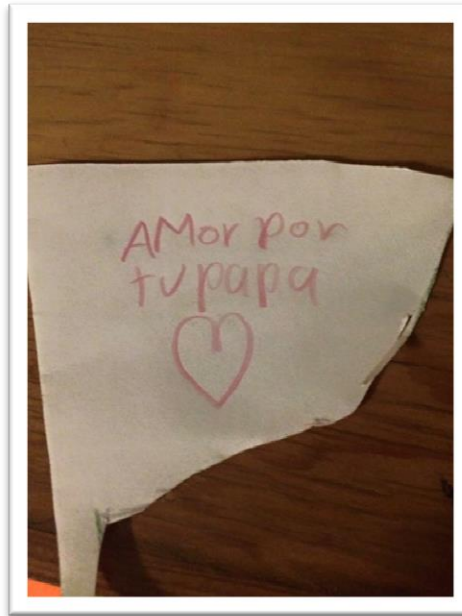


Imagen no. 99. El mensaje que Edgar entregó con la leyenda “amor por tu papá”.

Esta experiencia con Edgar era, ante todo, proyectiva. Era lo que él sentía por su padre y por ello interpretaba que el investigador hablaba del mismo sentimiento. Además, era capaz de mostrarse empático por otra persona que estaba sintiendo lo mismo que él. Aunque lo común es que se procure la expresión directa de las emociones, Edgar lo hacía de manera indirecta y era importante aceptar que lo hacía de la manera que él podía manejar.

Hacia la sesión número 20, Edgar ya mostraba disposición para realizar casi cualquier actividad a la que se le orientara. Algunos comentarios hechos por su madre señalaban que había tenido una mejora considerable en su comportamiento en la escuela, aunque en algunas otras ocasiones reportaba que Edgar había tenido reportes nuevamente. Lo que habría que recalcar en torno a esto es que el acompañamiento y la información que se recogía en las sesiones no coincidían con los reportes escolares y cuando se le preguntaba a él al respecto, indicaba que se había defendido de algunos compañeros o que había actuado por alguna situación de injusticia. Parte de la orientación que se realizaba con su madre era para llevarla al entendimiento de que Edgar no era el duelo, es decir, que había situaciones en el niño que eran parte de su

desarrollo y que requerían orientación y disciplina como cualquier otro niño, con duelo o sin duelo.

Si bien en este caso, apuntando hacia la etapa final, se lograron avances importantes en su actitud y sobre todo hacia la aceptación de contactar con sus emociones, como se mencionó en inicio, un aspecto importante es señalar que la información que Edgar tenía sobre la muerte del padre necesariamente había sido transferida por su contexto. Había altas posibilidades de que el origen de ese enojo que Edgar manifestaba, se encontrara en la historia que tenía sobre cómo sucedió la muerte de su padre. Sin embargo, esta información nunca pudo ser corroborada pues la madre no brindaba información relevante para confirmar esta aseveración, sin embargo, las retroalimentaciones proporcionadas por su madre indicaban que le veía más contento y con las manifestaciones de agresividad más controladas.

Otro factor importante que se hizo presente es la simbiosis que Edgar había desarrollado con su madre y que se mostraba en su relato al indicar que su madre “no podía volver a casarse nunca porque iba a olvidar a su papá”. Sin embargo, esta situación no fue directamente abordada porque cuando se habló con su madre, no consideró que fuera algo que quisiera que su hijo trabajara, aun así, se le orientó sobre las razones por las cuales Edgar debía asumir un rol más declarado de hijo y no de hombre de familia o el responsable de cuidarla a ella.

El acompañamiento con Edgar tuvo una duración de aproximadamente nueve meses con un pequeño receso debido a las vacaciones de invierno. En total se llevaron a cabo cerca de 32 sesiones, un número importante de ellas se enfocaron en que Edgar se sintiera cómodo y en confianza en el despacho donde se trabajaba el acompañamiento.

Cuando se empezaba a plantear la posibilidad de llevar a fin el proceso, durante una entrevista intermedia con su madre, ésta refirió que había visto avances importantes en su hijo, el más relevante de ellos había sido la petición expresa de Edgar porque la familia le llevara flores a su padre y posteriormente, él mismo pidió ser llevado a visitar su tumba. En aquella ocasión se planteó con su madre la posibilidad de iniciar la despedida con Edgar, para lo cual se trabajaría el último proyecto que estaba orientado a la movilización de su voluntad y para lo cual se sugería que ambos pensarán en un proyecto para conmemorar la vida de su padre. Ambos estuvieron de acuerdo, sin embargo, de manera inesperada Edgar no volvió al acompañamiento. Se intentó establecer contacto con ellos, pero las respuestas fueron negativas. Este detalle se aborda en el siguiente apartado donde se trata acerca de otros casos que no llegaron a fin óptimo.

### *Caso 13 y 14. Darío y la familia Mora*

El caso de Darío y las niñas Mora se abordan aquí en un informe combinado debido a que comparten una característica esencial: ambos abandonaron el acompañamiento en etapas tempranas. Tal y como se mencionó antes, Edgar se retoma en este informe también, aunque Edgar pasó nueve meses en acompañamiento y mostró avances significativos, no obstante, no se puede ignorar el hecho de que sea un caso que no llegó a fin.

Recapitulando, el caso de Darío llegó por motivo del suicidio de la madre, que después se sabría que había mantenido un conflicto severo con Darío antes de cometer suicidio. Darío había ido a vivir con su padre, en consecuencia, a este hecho. Darío asistió un total de cuatro sesiones en las cuales solo fue posible ver al padre una vez, después el niño era conducido hasta el despacho por ayuda de un hermano. Pero Darío siempre estaba tarde, o a los encuentros antecedían contactos de su padre indicando no tener tiempo o estar muy complicado por sus actividades.

Durante la entrevista inicial con el padre, éste indicó que su mayor preocupación era que Darío parecía voluntarioso y su angustia partía de visualizar el futuro del niño como un joven si disciplina. El padre solicitó explícitamente que se trabajara la disciplina de Darío en las sesiones, pero la orientación del investigador al padre apuntaba a que era importante que él asumiera el rol de padre y empezara a trabajar límites sanos con Darío que se acercaba a la pre adolescencia.

Durante las sesiones a las que asistió Darío, se constató que él solicitaba un espacio donde pudiera hablar sobre su madre y entender su muerte. Él había estado presente en todo el proceso posterior al suicidio de su madre y mostraba un alto índice de madurez en su narrativa, pero un detalle sobre una pelea con su madre, previa a su muerte, era determinante en los niveles de tristeza que Darío estaba manejando. Además, el niño señalaba que, en los intentos por tener el control de la situación, su padre le había prohibido que realizara algunas de sus actividades favoritas como el fútbol, que según sus palabras, era una actividad terapéutica en la cual descargaba parte de sus emociones. En el tiempo que se trabajó con Darío, no se detectaron anomalías en su proceso que fueran de preocupación, y de hecho se orientaba hacia una experiencia con similitudes con otros casos participantes de esta investigación. Darío era cooperativo y proactivo en las sesiones.

No obstante, al finalizar la sesión número cuatro, el hermano de Darío notificó que por falta de tiempo, su padre había determinado terminar con las visitas al despacho porque ya no podían llevarlo. El padre nunca estableció contacto, aunque se le ofreció que asistiera a una entrevista de cierre para reportarle los avances en el acompañamiento de Darío. El padre nunca llamó.

El caso de las hermanas Mora también abandonó el proceso de acompañamiento después de la tercera sesión. Es necesario recordar algunas características de este caso que podrían dar indicios de por qué la familia Mora no volvió al despacho y que lo hiciera sin aviso de por medio.

- Recordamos que las niñas Mora llegaron al acompañamiento en consecuencia a los secuestros de su padre y otro familiar.
- La familia no tenía la certeza de la muerte del padre.
- Las autoridades estaban por emitir el aviso de defunción oficial cuando se cumplieran seis meses desde la desaparición.
- En consecuencia, a la desaparición, la familia había tenido otros cambios importantes: cambios de casa y probable cambio de escuela.
- Por último, las niñas no tenían la versión real de los hechos, ellas creían que su padre había muerto en un accidente automovilístico.

Este último factor es el que probablemente se convirtió en el detonante de que esta familia abandonara el proceso. Cuando se planteó a la madre la importancia de que ella misma se preparara para dar la versión real a sus hijas, se mostró renuente a hacerlo. Aunque en las dos sesiones que se efectuaron, hubo elementos suficientes para pensar que por lo menos la mayor, sabía de lo que realmente le había pasado a su padre y que de hecho, afectaba en el cómo lo vivía ella al proteger a su hermana de esa realidad, en imitación a lo que veía en su entorno.

De las veces que las niñas Mora estuvieron en el despacho, el estrés de la madre por la seguridad de las niñas era muy alto. Se comprende en este punto que la pérdida estaba relacionada a una situación de seguridad y no es posible determinar si hubo información que no se haya dado al investigador sobre la situación de la madre y las niñas, pero es altamente probable que el factor de seguridad haya impulsado a que la madre y las niñas abandonaran el proceso sin dar aviso al investigador. En las dos sesiones en que se trabajó con las niñas Mora, al menos se pudo saber que vivían la

experiencia de la muerte del padre de forma sana, con manifestaciones normales de duelo, pero siempre a la sombra de una mentira.

Por último, se retoma aquí el abandono del acompañamiento por parte de Edgar y su madre. Es necesario considerar que no se habla de un abandono igual, ni siquiera parecido, debido a que Edgar pasó nueve meses en las sesiones y que tuvo avances de importancia. Su abandono al proceso se adjudica a la información expresa a la madre sobre la despedida del proceso de Edgar, que pudo ser causa de abandono prematuro, como si ante sus ojos “el trabajo estuviera hecho”, cerrando así el paso a la despedida en la forma y tiempos correctos. Actualmente, no se ha vuelto a saber nada de ninguno de los niños pertenecientes a estos tres casos.

#### **INFORME DE RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA EN CORRELACIÓN AL PERIODO DE TIEMPO EN ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO, LA MODALIDAD DEL PROGRAMA Y OTRAS VARIABLES**

En este apartado se presentan los resultados de la fase de implementación y desarrollo de acuerdo a su relación con las siguientes variables:

- El período de tiempo en acompañamiento y la modalidad de la aplicación del programa en los casos participantes.
- La función del juego, el arte y el recurso literario como instrumentos de acompañamiento.
- El contexto del niño como factor de impacto en su vivencia de duelo.
- La influencia del vínculo terapéutico.

*El período de tiempo en acompañamiento de los casos participantes como factor de influencia en la efectividad del programa.*

En este apartado se abordan algunos aspectos que se consideran factores de influencia en los resultados con base en los casos documentados en esta investigación: el periodo de tiempo en que se aplicó el programa en correlación a la modalidad.

En el entendido de que cada caso ha presentado diferencias considerables en comparación con los demás casos, en este informe se abordan los resultados a partir de su análisis por suma categórica e interpretación directa, de acuerdo a las propuestas de Stake (2007), estrategias que privilegian la posibilidad de extraer la información más significativa con posibilidad de verlo como un resultado generalizable y aplicable en otros contextos similares.

Un breve análisis sobre el comportamiento de los casos que participaron permite señalar que:

- Tres casos llevaron un acompañamiento a lo largo de 12 sesiones.
  - o Familia Martínez.
  - o Familia Santiago.
  - o Omar.
- Cuatro casos lo hicieron en un periodo de entre 13 y 17 sesiones.
  - o Jimena, 15 sesiones.
  - o Familia Mendoza, 13 sesiones.
  - o Familia Serrano, 16 sesiones, con una reincidencia que se prolongó 3 sesiones más.
  - o Familia Pérez, 17 sesiones.
- Tres casos se prolongaron a un periodo de entre 32 y 35 sesiones.
  - o Karina, 35 sesiones.
  - o Edgar, 32 sesiones.
  - o Familia García, 35 sesiones.
- Dos casos abandonaron el acompañamiento en el primer mes.
  - o Darío, 4 sesiones.
  - o Familia Mora, 3 sesiones.

Es decir, siete de los 12 casos tuvieron un comportamiento similar o cercano en cuanto al tiempo o número de sesiones que fueron requeridas en el acompañamiento, y si eso nos llevara a una conclusión parcial en este momento se podría decir que es posible desarrollar un acompañamiento efectivo en un promedio de 12 a 16 sesiones cuando las condiciones del caso lo permiten y en relación a otras variables que se mencionarán en los apartados siguientes.

*El acompañamiento como resultado de su duración en correlación a otras variables; casos de tres a cuatro meses.*

Para poder determinar si existieron algunas características en los casos que se encuentran en este grupo y que puedan ser consideradas como variables determinantes de la duración del acompañamiento, se extienden aquí algunos detalles que se considera pueden ser tomados en cuenta con el objetivo de plantear algunas generalizaciones.



Los casos que se encuentran en este grupo son: Familias Martínez, Santiago, Mendoza, Serrano y Pérez, así como los niños Omar y Jimena. De los cuales se puede afirmar lo siguiente.

*Sobre la influencia del contexto en los resultados de los niños participantes en estos casos.* En todos los casos nombrados en este grupo, existía al menos una figura cercana que se puede considerar nutricia, en la vida de los niños. Las pérdidas estaban relacionadas con la muerte de: el padre, abuelos, y hermanos. A resaltar está el hecho de que en ninguno de estos casos hubo nunca una cancelación de sesión por parte de los tutores responsables, la constancia y persistencia de los tutores que fueron los encargados del traslado y asistencia de los niños, marcó una pauta significativa en el desarrollo del acompañamiento; tanto en los casos que se llevaban en casa como los que requerían del espacio dedicado para las sesiones de la investigación. Además, estos mismos tutores estuvieron presentes en las entrevistas intermedias con una frecuencia de una entrevista por cada cuatro sesiones con el niño. Es decir, en este grupo de casos, los tutores y padres estuvieron presentes en una entrevista de encuadre en alrededor de tres entrevistas, adicionales a la entrevista de inicio y la entrevista final. Esta dinámica de seguimiento permitió involucrar a los tutores en el proceso y en los avances de los niños, lo mismo que permitió al investigador obtener información y retroalimentación del trabajo que se realizaba en las sesiones. Además, los mismos tutores y padres o madres, entregaron en su momento, cartas y actividades que los niños replicaban en sus hogares o informaban de nuevas situaciones o cambios que en algunos casos se convirtieron en relatos anecdóticos que comenzaron a ilustrar los avances del acompañamiento.

Por otro lado, se destaca el hecho de que, en todos estos casos, algunas recomendaciones enviadas a casa con el fin de apoyar al niño en su contexto inmediato, en el ejercicio del juego de las manos que fue activado en los hogares y requerían de la ayuda de los adultos, funcionó también como una variable de evaluación la dedicación que fue depositada por parte de los tutores responsables. Este ejercicio se presentó en todas las familias mencionadas y en el caso de Jimena. Omar no lo realizó por tratarse de una pérdida que no implicaba muerte.

Así también, fue crucial el apoyo que se brindó en las familias cuando la depuración emocional tuvo lugar, ya fuera porque se encontraba activa desde el inicio, como en el caso de las familias Mendoza y Martínez cuya pérdida era muy reciente; o porque se inició con el apoyo del acompañamiento emocional efectuado en el programa.

Resultó importante la orientación a los tutores y el seguimiento de éstos para no inhibir las expresiones emocionales y la mayoría trabajó en la tolerancia a estas reacciones.

Como última variable, es posible resaltar que, en cinco de estos siete casos, las madres de los niños se encontraban en algún programa de acompañamiento o asesoría psicológica; o bien, lo habían concluido ya. En los otros dos casos, ambos de modalidad de visita domiciliaria, la situación económica no permitía de forma inmediata que los padres tuvieran atención de este tipo, sin embargo, las sesiones de entrevista con ellos, dejaba en claro tener consciencia de requerirlo e incluso era una situación deseada que visualizaban en su futuro. Este factor es importante porque, como se suele decir, el niño no tiene consciencia de enfermedad, o en este caso, no tiene consciencia de necesidad. Los niños están sujetos a la voluntad del adulto para que reciban apoyo. Si los adultos en su entorno no tienen una valoración de la relevancia del apoyo emocional, los niños a menudo quedan privados de acceder a este recurso. El hecho de que estos padres y madres conocieran de los beneficios del acompañamiento, significó que procuraran con especial cuidado que los niños obtuvieran, mantuvieran y llevaran a buen término sus procesos.

*Sobre la influencia de la edad de los niños participantes en los resultados de estos casos.* Las edades de los niños incluidos en este grupo oscilaron entre los cuatro y los 11 años. De los cuales se distingue lo siguiente que de los niños menores de 6 años: dos de ellos pertenecían a casos donde existían niños mayores, mientras que los otros dos fueron casos en los cuales se trataba de niños únicos. Contrario a lo que se pensó de inicio, la edad de los niños no se constituyó como una variable que necesariamente apuntara a una prolongación en el tiempo que duraría el acompañamiento. Si bien, en dos de los casos existía la clara influencia, que se puede calificar como positiva, de hermanos mayores; en dos de los casos que también se encuentran en este grupo, se trataba de niños únicos que no tenían el beneficio u opción de imitar el ejemplo de niños mayores. Ello no significó que su proceso presentara prórroga que pudieran relacionarse a la variable de edad.

Se demostró que la edad es una variable importante para el diseño e implementación de las actividades que, de inicio, no habían sido pensadas para niños menores de seis años y que en los casos de niños únicos sí requirieron de adaptaciones significativas; pero esto no significó que se tradujera necesariamente a un prolongamiento en el número de sesiones. Lo mismo que en los casos en los cuales, por tratarse de

familias, se atendieron niños de diversas edades en la modalidad grupal, aunque sí existía una clara influencia positiva para los menores, es posible concluir que, en su relación a la duración del acompañamiento, la edad no se constituyó como una variable de influencia importante.

Ahora bien, retomando la variable de edad relacionada con las actividades establecidas en el programa, se determina también que la mayoría de las actividades diseñadas como parte del programa que se diseñó y se implementó en la fase de diseño y desarrollo, no resultaron aptas para niños menores de seis años. Aunque en aquellos casos en los cuales existió la presencia de otros niños mayores, los ejercicios sí pudieron activarse, ello no significa que tuvieran el mismo efecto en los niños menores que en los de mayor edad, es probable que lo hayan hecho solo por imitación. Prueba de ello es que en los casos donde los niños menores de seis años no tenían esta influencia, las actividades no ofrecían ningún resultado favorable y tuvieron que ser rediseñadas de acuerdo a la edad y preferencias de los participantes.

Sin embargo, es importante señalar que, aunque las actividades no resultaron ejecutables en todos los casos, con niños menores de la edad establecida en inicio, los contenidos teóricos y objetivos de éstas actividades sí resultaron útiles. Es decir, los subconceptos de la muerte como fenómeno y las tareas de duelo sobre las cuales se diseñaron los ejercicios, se constituyeron como el mapa de orientación tanto en los casos de niños mayores, como en los niños menores. Es posible concluir, entonces, que como parte de la fase de evaluación en la que se extiende este informe, una recomendación a seguir es el diseño de actividades propias para edades menores, pero utilizando como base el diseño teórico y los objetivos del programa original, tal y como se realizó en la práctica de la etapa de diseño e implementación.

*Sobre la influencia de la modalidad del programa en los resultados de estos casos.*  
De los casos que se han incluido en este grupo, se distingue lo siguiente:

La modalidad de visita domiciliaria versus sesión en espacio de acompañamiento se presentó con esta frecuencia: las familias Martínez, Serrano y Pérez llevaron su acompañamiento en modalidad de visita domiciliaria; mientras que las familias Santiago, Mendoza, y los niños Omar y Jimena, lo realizaron en sesiones en el espacio destinado especialmente para el acompañamiento. Los detalles de la experiencia en ambas modalidades pueden ser resumidas en que aunque el trabajo en el espacio destinado para las sesiones y acondicionado para este fin, sí representa mayor comodidad y abre el

recurso de disponer de mayor cantidad de materiales que para las sesiones que se realizaron en modalidad de visita domiciliaria. Sin embargo, ésta última pudo llevarse a cabo siempre que los materiales a emplear fueron seleccionados cuidadosamente para cada sesión.

Las implicaciones para una modalidad y otra no repercuten directamente en los niños acompañados, como podrían hacerlo en los acompañantes. Con la finalidad de que para los niños el proceso gozara de transparencia, cantidades importantes de materiales fueron trasladados hasta los hogares. Siempre que se solicitó un espacio especial en casa donde no hubiera interrupciones y se pudiera trabajar en libertad con los niños, los tutores y familias respondieron favorablemente asignando un espacio o habitación adecuada a las características sugeridas. Probablemente, la única dificultad que radicó en esta modalidad, si la hubo, recayó exclusivamente en el acompañante.

En el caso de las sesiones atendidas en el espacio de acompañamiento, de forma natural contaban con privacidad, libertad y disponibilidad de materiales de juego, trabajo y literatura, pero ello no representó diferencias importantes entre los casos que fueron atendidos en ambas modalidades. Por lo cual es posible concluir que el programa funciona por igual y no es afectado directamente por esta variable, aunque una posibilidad de mejora podría estar enfocada en formular una alternativa que facilite la ejecución de las actividades en visitas domiciliarias sin que ello implique un súper esfuerzo del acompañante. Y, por último, dejar en claro que el trabajo en hogares no significa descuidar los requisitos de privacidad, libertad y disponibilidad de materiales para los niños acompañados.

Acerca de la modalidad circular versus modalidad libre, es posible señalar que de los casos que pertenecen a este grupo, los niños de las familias Martínez, Santiago, Mendoza, Serrano y Pérez recibieron un acompañamiento cuyas actividades siguieron un patrón de seguimiento circular aunque las actividades en que comenzaba el acompañamiento varió significativamente en relación al tiempo que había transcurrido entre la pérdida y el inicio del acompañamiento: aquellos casos en los cuales la muerte había sucedido en tiempo reciente, iniciaron su acompañamiento privilegiando las actividades que tenían por objetivo las tareas de duelo y específicamente las de expresión emocional. Posteriormente, el trabajo continuó con las siguientes tareas y por último se ejecutaron las actividades que tenían como objetivo desarrollar la conceptualización de la muerte.

En los demás casos, en los cuales había transcurrido un tiempo mayor a los tres o cuatro meses desde la pérdida, fue posible iniciar el acompañamiento de forma invertida, es decir, iniciando con actividades de conceptualización de la muerte y posteriormente las tareas de duelo. No obstante, a estas observaciones, la conclusión conduce a pensar que este patrón puede repetirse en otros casos donde la variable de tiempo transcurrido desde la pérdida sea un factor de influencia, pero la recomendación para casos futuros es actuar siempre a demanda de las necesidades del niño, haciendo caso de realizar un acompañamiento centrado en el niño y no únicamente en los objetivos.

Estas observaciones no incluyen casos como el de Omar y Jimena, e incluso de Karina, cuyas actividades fueron modificadas de forma importante y, por tanto, la modalidad se considera libre, el informe de estos casos clasificados como especiales por las características que presentaron en su desarrollo, se encuentra en un apartado especial más adelante. Únicamente el caso de Jimena se mencionará en este momento porque comparte el tipo de pérdida con el resto de casos de este grupo. La necesidad de atender este caso en modalidad libre se relaciona, por ahora, a la edad de Jimena y la necesidad de adaptar todo el programa a su edad y a demanda de sus necesidades.

Acerca de la modalidad individual versus modalidad grupal, se señala que cinco de los siete casos presentados en este grupo recibieron un acompañamiento en modalidad grupal, que se considera cuando el programa se aplica de dos niños en adelante.

Las observaciones a este respecto apuntan a que existen diferencias de consideración entre la aplicación del programa de manera grupal y la individual en cuanto al impacto del contenido de las sesiones. Sin embargo, sí hay algunas consideraciones que se recomienda tomar en cuenta y que respectan a la ejecución de las actividades. Primero, que, en la modalidad grupal, ha de considerarse las demandas de más de una persona, lo que conduce a la necesidad de que las actividades se cumplan acorde a las condiciones de la mayoría o por lo menos que cubran las condiciones de la mayoría de los niños que conforman el grupo. Un aspecto importante a resaltar, es que los casos que requieren, en ocasiones, de atención en tiempo especial, pueden presentar dificultades cuando se les atiende de manera grupal puesto que estos casos llegan a ser tan particulares, que su incursión en el acompañamiento grupal puede no cumplir sus demandas, o bien, se puede incurrir en el descuido del resto de los integrantes del grupo.

Una probable opción viable para estos casos, es la atención en modalidad mixta, que permite atender al niño que lo necesita, de manera particular en algunas ocasiones y ser incluido en modalidad grupal en el resto de las sesiones. En los casos que se

atendieron, específicamente en las familias Santiago, Mendoza y Serrano, se recurrió a esta práctica cuando se detectaba que los niños avanzaban a ritmo muy diferente entre ellos, cuando la diferencia de edad excedía los dos años entre un niño y otro; y de manera especial, en el caso de hermanos, cuando se busca brindarles la opción de tener un tiempo individual en congruencia con el hecho de que el duelo se vive diferente en las personas y que ciertos niños no se expresan con libertad cuando otro miembro de su familia está presente. En los casos de las familias Martínez y Pérez, esta modalidad a la que se ha denominado mixta, no fue aplicada, el total de las sesiones fueron grupales y ninguno de sus miembros presentó indicios de que se necesitara un tiempo individual con alguno de los niños del grupo.

Debido a todo lo anterior, podríamos decir que, en lo que respecta al acompañamiento en modalidad grupal, se recomienda definir un par de sesiones individuales, probablemente más breves pero que permitan un trabajo más focalizado y centrado en las actividades de depuración emocional. Si bien en los casos que participaron en esta investigación, se trataban de familias y los grupos se constituyeron de niños que pertenecían a la misma familia, razón por la cual era complejo separarlos y dirigirlos a una modalidad individual, es prudente recomendar que además de considerar una modalidad de acompañamiento mixta, se considere también la separación de niños que pertenezcan a un mismo caso para que sean colocados en grupos distintos.

Un fenómeno que se presentó de forma reiterativa en las sesiones con niños de una misma familia, fue la adquisición de roles de responsabilidad en los niños mayores sobre los menores que en ocasiones complicaba que éstos niños mayores vivieran con libertad sus actividades. Una práctica común en los adultos que se vieron envueltos en una situación de pérdida que aconteció en las familias cuyos niños fueron acompañados, fue la búsqueda de ayuda en los niños mayores sobre la responsabilidad de los niños menores, como si los adultos perdieran capacidad de seguirse haciendo cargo, o por lo menos de buscar otros adultos que pudieran tomar responsabilidad. De manera que, en las actividades ejecutadas de forma grupal, los hermanos mayores parecieron más preocupados por el bienestar de los hermanitos y por procurar su cuidado que de ver por sus propias actividades. Los niños a partir de los ocho años estaban preocupados por las respuestas de sus pequeños hermanos y dejaban de vivir su proceso. Dinámicas como el hecho de que estos niños no presentaran llanto frente a sus hermanos porque “eran el ejemplo a seguir” o “porque tenían que cuidar de sus hermanos” resultaron ser escenarios comunes, muchas veces incitados por los adultos. Por esta razón, se recomienda la

separación de hermanos siempre que se detecte esta dinámica con el único objetivo de mejorar la experiencia para todos los niños acompañados.

Por otro lado, es necesario también, señalar que la modalidad grupal tiene ventajas sobre la modalidad individual, como el hecho de ayudar a los niños con rasgos de timidez o con dificultades para expresar sus emociones con respecto a la pérdida. Las sesiones grupales dan oportunidad a los niños de verse proyectados en otros niños y de esta manera, vivir y expresar el duelo de forma indirecta cuando aún no son capaces de enfrentar su pérdida desde una perspectiva personal.

En resumen, se señala lo siguiente:

1. Con respecto a la influencia de adultos nutricios en el contexto de los niños, ésta cobra fuerza siempre que el niño no tiene consciencia de necesidad. Los adultos que asumen un autocuidado, gestionan el apoyo también para los niños y se muestran conscientes del valor de esta ayuda y por lo regular procuran llevar a buen término el proceso, colaboran con las recomendaciones, muestran una comunicación abierta con el acompañante y son informantes de los avances que ven en los niños, en periodos y situaciones fuera del tiempo de acompañante, probablemente porque ven y están pendientes de todo avance positivo o de los detalles que puedan generarles preocupación. El trabajo y la colaboración con los tutores de los niños es básico para que un acompañamiento sea efectivo; un buen acompañamiento debe incluir activamente a los adultos, en el proceso de los niños y siempre que éstos muestran un interés recíproco, la colaboración será altamente beneficiosa e incluso podrá ser llevado en un tiempo saludable que brinde atención al niño sin generarle una dependencia al vínculo afectivo con el acompañante. Los niños con vínculo seguro en sus familias, no suelen buscar la seguridad fuera de sus hogares por mucho tiempo, sólo mientras se recupera la estabilidad.
2. Se asume también que un periodo de 16 sesiones es un tiempo óptimo para realizar un acompañamiento, con resultados favorables para los niños; y que el tiempo que dura el acompañamiento podría estar relacionado a la presencia de adultos nutricios en sus vidas y a la participación que éstos tengan en su proceso.
3. Se indica que las actividades diseñadas y ejecutadas en la etapa de desarrollo e implementación no son apropiadas para niños menores a seis años. Sin embargo, la identificación de los contenidos temáticos y los objetivos sí son directrices

genéricas sobre las cuales pueden diseñarse actividades para niños menores a los seis años.

4. Sobre las diferencias en la ejecución del programa en distintas modalidades:
  - a. El programa es factible para ser aplicado en modalidad de visita domiciliaria, lo que conduce a la posibilidad de que las tareas de acompañamiento sean ejecutables por otros educadores como los padres y en sus propios hogares; así como en espacios dedicados especialmente para el acompañamiento. No existen diferencias significativas entre ambas posibilidades, que recaigan en el niño.
  - b. El programa puede aplicarse de dos formas: circular, recomendado para niños cuya intervención sucede al menos tres meses después del suceso de pérdida y que inicia con actividades de conceptualización de la muerte, así como para aquellos casos de muerte reciente, donde se recomienda el inicio con actividades destinadas a las tareas del duelo y específicamente de depuración emocional; y libre, en casos cuyas condiciones se consideran especiales y de los cuales se habla en un apartado más adelante.
  - c. El programa es ejecutable tanto en modalidad individual, como grupal. Sin embargo, en ambos escenarios se apela a una modalidad de acompañamiento mixto cuando existe posibilidad de contar con la presencia de otros niños. Se indica también, la recomendación de trabajar con miembros de una misma familia por separado.

*El acompañamiento como resultado de su duración en correlación a otras variables; casos de tiempo superior a cuatro meses.*

En este apartado se aborda el análisis de la experiencia con los casos cuyo acompañamiento se extendió de forma importante hasta un promedio de entre ocho y nueve meses. Los casos de los que se habla aquí, son: Karina, Edgar y la familia García.

Algunos teóricos de duelo infantil señalan que pudieran darse casos en los cuales el trabajo de duelo resulte tan complejo que requiera de un acompañamiento más especializado. Aún sin poder definir si el tiempo que estos niños requirieron del acompañamiento es demasiado largo tal vez sigue en el rango de la normalidad; así como también evitando en lo posible el etiquetar estos casos como patológicos o imposibles, lo que sí se asume es que las diferencias con el resto de los casos participantes, fue



significativo. En este informe se abordan algunas características que se asume pueden estar involucradas en esas diferencias detectadas.

*La carencia de un contexto nutricional de soporte para el niño.* Hasta ahora se ha destacado la importancia del contexto como factor de influencia en la vivencia del duelo en el niño; el papel de los padres, o del padre o madre sobreviviente, interviene en el cómo el niño se desenvuelve durante su proceso. En primer lugar, se plantea nuevamente la presencia simbólica del adulto en las sesiones, la cual puede hacerse visible a través de diferentes formas. Esta presencia puede ser traducida en dificultades serias para que el vínculo terapéutico se establezca; para que el niño tome confianza en el acompañante sin sentir que comete un acto de traición a los adultos que le rodean y a los que les es leal. Además de recordar también que el niño se acomoda o ajusta a las vivencias de duelo en su contexto inmediato y de esta manera, en ocasiones, los niños se convierten en un síntoma de todo su sistema familiar.

En caso como el de Karina, donde se sabe de forma abierta que el contexto familiar adolece de estabilidad y de un apoyo y monitoreo constante en tiempo fuera de las sesiones, el acompañamiento se traduce a la contención emocional que producen las diferentes situaciones que suceden en el día a día; lo que se convierte en la pérdida del trabajo por objetivos, para trabajar con las situaciones y crisis cotidianas. Las niñas García es otro caso que durante un tiempo osciló entre el trabajo por objetivos establecidos y el abordaje de acontecimientos recientes en su contexto. Diferentes situaciones que iban desde problemas escolares, familiares, peleas entre hermanas, imposibilidad de la madre para poner límites positivos en las niñas, entre otras, demandaban que fueran atendidas de forma urgente, sobre las situaciones que originalmente mantenían a las niñas en el acompañamiento. Durante algunos periodos de tiempo, Karina y las niñas García podían mantenerse en ritmo estable, probablemente sin despunte en sus avances, pero sin retrocesos, bastaba con alguna nueva discusión, alguna alteración extraordinaria en sus familias o en el ambiente escolar para que el tema principal pasara a segundo término con el fin de atender las demandas de las niñas, al menos hasta que la estabilidad volviera.

Por otro lado, en el caso de Edgar, la relación simbiótica con la madre y la inaccesibilidad a partes de la historia que no estaban siendo contadas dificultaron que el avance del niño sucediera de manera más fluida. Se destacó antes el hecho de que la muerte del padre sucediera cuando Edgar era aún muy pequeño, y desde esta perspectiva, la información que el niño tenía con respecto a su pérdida necesariamente

requirió de la intervención de los adultos. La situación poco común en el caso de Edgar era la manifestación prolongada e intensa del enojo tras casi cuatro años desde ese suceso, y que esto estuviera ligado a la muerte del padre. Aun cuando las entrevistas intermedias con su madre no proporcionaran más información en torno a los primeros momentos desde la muerte de papá, no es difícil considerar que el relato al que Edgar había tenido acceso durante ese tiempo era parte del origen de su enojo. A años de la muerte, en casa aún no se hablaba abiertamente de la situación, mamá seguía sin querer llorar delante del niño y Edgar nunca había visitado la tumba de su padre, además, había una situación declarada que adjudicaba al niño la responsabilidad de acompañar a su madre. En la escuela los reportes de agresividad iban encaminados al castigo y no a la aceptación, todo esto, en conjunto, se constituyó como una bola de nieve que Edgar sorteaba desde el enojo y con varios mecanismos de defensa activados.

*La manifestación emocional intensa y prolongada, y los mecanismos de defensa.* Otro factor de alerta que sugieren algunos teóricos del duelo, es la vivencia de la manifestación emocional por periodos prolongados de tiempo. El caso que más se destaca es Edgar, aunque el caso de las niñas Martínez también se caracterizó por la presencia clara de mecanismos de defensa activados en la vida de estos niños.

Edgar se caracterizó por un desplazamiento de culpa sobre la muerte de su padre, algunos relatos apuntaban a que este desplazamiento recaía en la madre, por su imposibilidad de hacer algo por evitar la muerte. La represión que manifestaba al evitar el contacto con el dolor y la agresión pasiva manifestada de forma abierta en su constante necesidad de recuperar el control ante una realidad que él no controlaba y que no haría volver a su padre. Las declaraciones de la mamá de Edgar señalaban como causa de muerte de su esposo, el hecho de que éste no hubiera soportado la muerte del padre, abuelo de Edgar. El discurso no apuntaba hacia algo natural sino a una responsabilidad sobre otras personas. Otros episodios señalaban la presencia de chantaje emocional para tener la atención, agresiones y berrinches constantes, entre otros.

Las niñas García ilustraron muy bien también la presencia de mecanismos de defensa muy activos. Caro, la mayor, jugaba a ser la estable e intelectualizaba muy bien el accidente de su padre, lo que se traducía al mecanismo de evitación por conocimiento. Caro muy capaz de narrar el accidente, por información que había obtenido de adultos familiares, señalaba las heridas de su padre y describía perfectamente los primeros minutos desde que su familia había recibido la noticia, todo ello sin manifestación emocional aparente, dejando aclarado que ella entendía muy bien su realidad. Esto la

llevaba a otra condición, una fantasía de estabilidad en la cual todo estaba bien, pero que se derrumbaba cuando se daba cuenta de que en la escuela otros niños tenían una realidad diferente y que ella deseaba, no fue extraño cuando Caro empezó a recurrir a la pseudomentira, situación que posteriormente escaló en la acción de robar.

Liz, la pequeña, vivía la situación entre dos formas de defensa, la negación de la muerte de su padre, con la que sólo contactaba a través del teléfono de juguete, para regresar a jugar con hadas y princesas; y la regresión que se hacía presente en enuresis nocturna y la necesidad de llamar la atención de su madre que ahora atendía, por obvias razones, de manera más constante a la hermana menor, una bebé de seis meses. La desactivación gradual de estos mecanismos influyó también en el tiempo que las niñas y Edgar comenzaron a vivir poco a poco su pérdida y que en conclusión representó parte de esos ocho o nueve meses que los niños pasaron en acompañamiento continuo.

*Presencia de duelos congelados o duelos acumulados.* Edgar había pasado años desde la muerte de su padre, muerte que vivió directamente cuando era muy joven e indirectamente a través de los relatos familiares, pero sin posibilidad de vivir las manifestaciones del dolor, lo que se traduce también a un duelo desautorizado durante algún tiempo. Edgar abandonó el acompañamiento cuando comenzaba a hablar abiertamente de la muerte de su papá, estaba empezando a visitar el cementerio y los episodios de agresividad iban a la baja, el niño nunca lloró en el acompañamiento y según su madre era poco frecuente que lo hiciera en casa, pero el dolor se hacía presente siempre que se hablaba del padre en las sesiones, manejaba niveles de dolor elevados que se traducían también a su poca disposición de dibujar o de realizar algunas actividades específicas e incluso lo llevaban a expresar sus emociones de forma indirecta.

Por su parte, las niñas García vivieron una serie de pequeñas pérdidas a raíz de la muerte de su padre, pérdidas que se fueron acumulando y desembocaron en la reestructuración de sus vivencias que permitiera que las niñas fueran resolviendo poco a poco cada una de ellas. El proceso de las niñas García se considera aún largo, desde que no se prevé que su situación familiar vaya a cambiar, seguirán viviendo con sus abuelos, la madre pasará todavía algún tiempo imposibilitada para trabajar y por lo tanto, la estabilidad de la que solían gozar tardará para ser reestablecida a niveles óptimos.

*Observaciones sobre los casos que abandonaron el acompañamiento en etapa temprana.*

Fueron dos los casos, de un total de doce, los que abandonaron el proceso antes o durante el primer mes. Se dedica un apartado especial en este informe haciendo caso de que toda experiencia es posibilidad de aprendizaje y que estos casos también proporcionan información útil.

Retomando algunos factores mencionados con anterioridad, los tres niños que formaban parte de estos casos manifestaban abiertamente sus deseos de continuar con las sesiones y se mostraban cooperativos en los ejercicios y en los diálogos con el acompañante. Sin embargo, el factor que parece haber influido de manera decisiva, es el rol de los padres, padre y madre sobreviviente respectivamente. Mientras que el padre de Darío declaraba haber asistido a recibir apoyo terapéutico y que esa era la razón por la cual él deseaba que su hijo tuviera el mismo apoyo, en la práctica no era un padre muy presente en el proceso de su hijo y cedió la responsabilidad del proceso de Darío, a uno de sus hermanos. Finalmente, tras una breve historia de constantes indicios sobre las dificultades que padre y hermano tenían para trasladar a Darío al despacho, el padre finalmente decidió terminar con el acompañamiento y no asistir a recibir el reporte del mes que el niño estuvo en el proceso, aun cuando se le ofreció con el fin de que recibiera algunas recomendaciones, no hubo disponibilidad del padre y Darío no volvió a las sesiones.

El caso de las niñas Mora también se determinó por el papel de la madre en el proceso, quien no estuvo de acuerdo en prepararse para trabajar sobre la verdadera causa de muerte del padre, aunque este factor no era un imperativo para que las niñas recibiera el acompañamiento, sí advertía de un proceso complejo pues el hecho de que las niñas obtuvieran esa información por otra vía era cuestión de tiempo. Además, la naturaleza de violencia que radicaba en la causa de muerte del padre, hacía que el proceso fuera complejo pues las manifestaciones de miedo e inseguridad en la madre eran latentes y dificultaban el establecimiento del vínculo con las niñas. Además, ella misma no estaba de acuerdo en buscar algún apoyo emocional para sí misma y declaraba haber llegado al acompañamiento por recomendación de alguien más y no porque en verdad lo creyera necesario.

*Anotaciones sobre la implementación del programa en casos de duelo por causa diferente a la muerte física.*

Únicamente dos casos de los doce presentados, se trataban de duelos por la separación o divorcio de los padres. Aunque estos duelos suelen vivirse con igual intensidad que un

duelo por muerte física, en la práctica, no se sabía si el acompañamiento variaría de forma importante. En ambos casos, el de Karina y Omar, las actividades fueron modificadas para poder atender las necesidades de estos niños.

En el caso de Omar había un factor adicional, que era menor de seis años, cuando la edad mínima de las actividades diseñadas contemplaba niños mayores. En el acompañamiento de Omar no fue posible realizar prácticamente ninguna actividad de las comprendidas en el programa. Lo que se activó en este caso fue el uso de las tres técnicas auxiliares del acompañamiento centrado en el niño y en el curso de las sesiones, se fueron buscando las formas de implementarlas de acuerdo a las necesidades del niño. Esta dinámica de trabajo se realizó también con Karina, ambos niños fueron acompañados empleando el juego, el cuento y el arte. En las sesiones con Karina, quien sí se encontraba en el rango de edad propuesto en las actividades, sí fue posible realizar algunas actividades, sin un orden establecido, sino siguiendo las demandas de la niña.

La conclusión a este respecto es que el programa no cumple con las bases necesarias en la atención de casos de duelo por separación o divorcio. Para que fuera posible realizar un acompañamiento cuya base fuera un programa de intervención como el que se propone en esta investigación, sería necesario definir las bases teóricas propias del niño ante el divorcio y posteriormente diseñar actividades con posibilidad de ser ejecutadas de manera genérica en diferentes casos.

#### *Algunas impresiones sobre la función del juego, el arte y el cuento terapéuticos como técnicas auxiliares en el acompañamiento.*

Conviene aquí señalar que el acompañamiento original se pensó empleando únicamente el cuento como técnica auxiliar en las sesiones. Sin embargo, el objetivo de realizar la labor desde un enfoque humanista y, por ende, centrado en el niño, determinó pronto la necesidad de incorporar otras técnicas que sirvieran en el trabajo por el respeto de los tiempos del mismo niño. En la búsqueda de técnicas auxiliares, se encontró el juego que, además, comparte en sus bases, el uso del arte y el cuento; y que tiene su origen en el enfoque humanista centrado en el cliente desarrollado principalmente por Rogers.

Se optó por separar las tres técnicas y no colocarlas como una sola debido a que se deseaba, por una parte, medir su efectividad de forma independiente y segundo, la propuesta contemplaba emplearlas para objetivos específicos dentro del programa de intervención. De esta manera, el juego se consideró como técnica principal para iniciar y reafirmar el vínculo afectivo con el niño; el arte se pensó como técnica de expresión en las

actividades y por último, el cuento como técnica para reafirmar los conocimientos y como recurso de apoyo ante situaciones complejas a las cuales había que llegar al interior del niño preferentemente de forma indirecta.

### *El juego.*

El uso del juego como técnica requirió de la revisión y práctica previa de la teoría de ludoterapia o terajuego. El juego terapéutico no es simplemente la promoción del juego en el niño, sino el uso de la práctica de juego con la participación de un educador, terapeuta u orientador que sepa identificar las oportunidades de intervención en favor del niño a través de una actividad que desarrolla y en la que se interesa naturalmente.

Quedó en evidencia la preferencia de prácticamente todos los niños por las actividades o el tiempo de juego y esta técnica se constituyó como favorita por ellos, que en algunas ocasiones referían asistir con ánimo y buena actitud, porque les gustaba jugar en el despacho. El juego contribuyó a mandar un mensaje claro al niño, de aceptación, de intención por centrarse en él y trabajar desde su naturaleza de infancia, despojándose del *adultocentrismo* que impera en el mundo y la vida cotidiana.

El juego sirvió para conocer también las preferencias de los niños sobre determinadas actividades, y brindó información sobre su mundo interno. Por medio del juego libre fue posible documentar también el desarrollo del niño en el proceso de acompañamiento pues a partir de la elección y la libre interacción con los objetos de juego, el niño da información de sí mismo mientras que también es una manera de comunicarse con él de forma no invasiva. Además, en aquellos casos donde de manera frecuente se presentaba dificultades para realizar cualquier otro tipo de actividades, el juego siempre resultó una opción a la que los niños pocas veces se resistían. El juego fue, en esencia, el recurso de los recursos. Un niño que no quería colaborar, al menos siempre quería jugar, y esa era la oportunidad privilegiada y a veces única, de hacer algo por él.

### *El arte.*

El objetivo de incluir el arte fue utilizarlo como herramienta de expresión, principalmente emocional. En este punto convendría decir que el empleo del arte estuvo más apuntado a su uso como herramienta en favor del juego y el cuento terapéuticos, pues no se exploraron de forma profunda las técnicas de arte como probablemente se habría hecho si el programa hubiera tenido por objetivo el uso de la terapia de arte como eje central. El

dibujo y algunos otros recursos funcionaron como una especie de lenguaje entre el niño y el acompañante, en los cuales el niño se expresó libremente sin sentir amenazas y el acompañante dispuso de material para conocer al niño a través del lenguaje simbólico del dibujo.

El análisis que se hace de las actividades de arte no tuvieron como finalidad el ser escudriñadas para ser interpretadas ni por sus formas, ni por sus colores. El empleo de estos ejercicios y el uso de sus resultados era el detonante para que el niño comunicara, su análisis se basaba principalmente en el relato del niño con respecto al dibujo. El dibujo era importante pero más importante era lo que el niño decía sobre lo que había hecho y la historia detrás del dibujo. En la práctica, algunos niños entendieron bien que el dibujo era una manera de establecer relación y comunicar lo que les causaba dolor hablar y una buena forma de manejarlo en niveles óptimos para ellos, era trasladarlo al dibujo y posteriormente en palabras simples, explicar lo que habían realizado.

Esta perspectiva del trabajo de arte dentro del acompañamiento, permite continuar centrados en el niño y no en el resultado del dibujo. Cuando el dibujo pasa a segundo término, el niño mantiene la libertad de romper su hoja si los colores no le alcanzan para ilustrar su enojo; el papel del acompañante es esencial para entender que el dibujo apenas era el vehículo y que la esencia del pensamiento y la emoción del niño están en el proceso completo y no solamente en el resultado.

Por otro lado, el empleo del arte desde un nivel de practicidad y técnica básica, permitió también transmitir al niño el uso de una herramienta que fácilmente pudiera replicar en casa. En situaciones como las niñas García o los niños Serrano, cuyos acompañamientos se realizaron en modalidad de visita domiciliaria, bastó con proveerles de lápices de colores y hojas para que replicaran las herramientas el resto de días que no había sesión y era común encontrar altares repletos de dibujos o relatos de los padres sobre los dibujos de los niños. El dibujo es una especie de código para el niño que deja al alcance de todos como una manera de buscar la aprobación de su entorno, pero donde sólo algunos adultos privilegiados tendrán acceso a la historia detrás de las líneas de color; una especie de mensaje encriptado.

Otras técnicas de arte como el empleo de masas, pintura, plastilina, collage, entre otras, siguieron la trayectoria de uso que se ha mencionado en el dibujo. Las masas para moldear son un material que los niños disfrutaban mucho y que sirve como medio de expresión temporal para los niños, el resultado no se conserva como podría hacerse con un dibujo pero el proceso de elaboración y el mensaje es lo que verdaderamente importa,

en casos como el de Edgar que a través del uso de este material expresaba la falta que le hace su padre y le ofrecía corazones de masa, todo montado sobre la caratula de un libro, fue documentado en una fotografía, Edgar sabía de antemano que el resultado de ese trabajo sería temporal, lo que interesaba era su discurso mientras se desarrollaba la actividad.

### *El cuento.*

Por último, se señalan algunas impresiones sobre el uso del recurso literario y específicamente el cuento terapéutico. Como se dejó en claro anteriormente, el uso de esta herramienta se destinó a los últimos minutos de las sesiones de acompañamiento y para ello se preseleccionaron algunos títulos que se consideraron colaboraban con los objetivos propuestos en el programa, sin embargo, se trató de salvaguardar el derecho del niño a decidir lo que deseaba leer.

En un inicio, el recurso literario no resultó atractivo para todos los niños, pero el fenómeno repetido sucedió cuando al paso de las sesiones, prácticamente todos empezaron a solicitar los títulos que se convertían en sus favoritos. La experiencia con el uso del cuento se mantenía aparentemente estática, hasta que cada caso encontraba en algún título específico que se acomodara a su realidad, y entonces algunos títulos se constituyeron en la manera de ilustrar el mundo interior. El efecto que tuvieron algunos títulos en la historia de los niños a veces permanecía dormido hasta que el niño decidía hacer algo con eso. Los tiempos de lectura se convirtieron en una forma de invertir tiempo en el niño que a veces no se sabía cuándo daría los intereses o las ganancias, cada sesión se invertía un mínimo de diez minutos, cuando el niño lo demandaba, se podía dedicar más. Si, como se dijo en el apartado del dibujo, éste era el mensaje encriptado del niño al adulto, podríamos decir ahora que el libro era el mensaje encriptado del adulto hacia el niño.

En la mayoría de los títulos se procuró evitar la influencia directa del acompañante sobre la interpretación del contenido, pero su papel fundamental consistió en orientar la lectura hacia la reflexión o estar alerta posteriormente ante las posibles menciones del niño sobre la lectura, lo cual se convirtió en un patrón de conducta.

En este informe también es preciso hablar de las áreas de oportunidad en el uso de los recursos, en este punto conviene decir que la atención se centró sobre algunos títulos muy específicos y otros tantos no tuvieron oportunidad de ser explorados en el objetivo de permitir que el niño eligiera en libertad. Algunos elementos de influencia fueron



vagamente identificados, como: el hecho de que si el título hacía referencia a alguna palabra que el niño identificara en su propia realidad; o si el diseño de la portada y del resto de las ilustraciones parecieran atractivas para su gusto. Ahora se cree que la posibilidad de mejora se encuentra en promover el equilibrio entre la libertad del niño a decidir lo que desea leer y la intervención orientadora del educador para cerrar más la selección de textos y que cada vez esta selección esté estrechamente relacionada con el tema u objetivos de cada sesión. Esto probablemente abriría las posibilidades para otros títulos a ser explorados; aunque se cree también que, según la dinámica vista, los niños tal vez seguirían demandando la presencia de los títulos a los que ya le han encontrado un significado.

Como conclusión a este apartado de impresiones sobre el uso del cuento en este programa, lo que se proclama es que el libro se constituye como un rayo de luz que entra por las rendijas de la realidad del niño que pasa por dolor emocional intenso y donde las palabras probablemente estén bloqueadas para entrar. El libro cumple con la característica de ser una compañía silenciosa, ilustrativa, educativa, respetuosa y no invasiva para el niño que a veces no quiere más alteración en su vida, ni siquiera la cercanía de un adulto, y que lucha por encontrar maneras sanas de manejar su dolor. El libro fue una buena compañía para los niños que participaron y que hasta el día de hoy siguen demandando títulos que continúen con esta labor ante la ausencia de un acompañante específico. Es una herramienta de ayuda que ahora saben usar y que saben les funciona.

#### *El vínculo como factor de influencia en la efectividad del programa.*

La última parte de este informe de evaluación sobre la aplicación del programa en esta etapa, comprende la experiencia del investigador sobre la importancia del vínculo afectivo entre el acompañante y el niño.

Es probable que nunca se sepa en qué medida específica influye la presencia y la personalidad del acompañante en la evolución que tiene el niño que es acompañado, pero se ha querido plasmar aquí algunas vivencias que nada tienen que ver con lo teórico o el trabajo de intervención consciente en cada sesión; o que quizá tengan todo que ver, no se sabe con exactitud. Hablamos de la importancia del vínculo del acompañante, que éste busca establecer con el objetivo de apoyar al niño de una manera más natural.

El vínculo no es convertirse en el padre o madre del niño que se acompaña, tampoco es involucrarse con el niño al grado de perder la objetividad. Lo que el

establecimiento del vínculo significa, es que el acompañante accede al niño desde su propia vivencia, entiende y vive el dolor del niño, a partir de tocar el propio dolor. Es el fenómeno del *sanador herido* que se involucra en la piel de otro ser teniendo consciencia de que no es su piel y que puede salir de ahí cuando sea pertinente, por la razón que sea.

El trato amable, respetuoso y con tacto hacia todos los niños que participaron, se convirtió en pieza fundamental para lograr el efecto que las madres acusaban como “no saber por qué sus hijos querían venir al despacho de acompañamiento”, o en el que los niños quisieran venir exclusivamente a contar sus hazañas, sus avances o sus dolores.

Las niñas García llegaban cada día de sesión con las manos llenas de flores que cortaban en los jardines vecinos que encontraban en el camino al despacho. Otros días llegaban con sus tesoros más preciados como dulces, dispuestas a compartirlos en la sesión. Los niños Serrano entregaron invitaciones de cumpleaños, de eventos importantes para ellos porque querían disponer de la presencia del acompañante en esas ocasiones que significaban *la luz al final del túnel*. Esas invitaciones a sus eventos especiales se convirtieron en una suerte de medallas que a todas luces indicaban que el proceso seguía su avance.



Imágenes no. 100 a 104. Algunas imágenes de los encuentros con los niños, momentos en los cuales el vínculo se imponía sobre la teoría. En la primera fotografía, una carta entregada como obsequio del día del Amor y la Amistad. En la última imagen, una carta de Toño Serrano.

Algunos días, los días de sesiones en el despacho, al final era posible cuantificar las cartas, flores y chocolates que los niños llevaban consigo como símbolo de agradecimiento. Todos los detalles eran muy apreciados, pero por supuesto también eran motivo de análisis y de evaluación del trabajo que se estaba realizando. En una ocasión Liz, la niña menor de la familia García, señaló preocupada “¿qué haces con todo el

tiradero [desorden] que te dejamos aquí?”, se refería al hecho de que el cuarto de juego siempre se quedara en completo desorden y que explícitamente se les indicara que ellos no debían recoger nada. En otra ocasión, los niños Martínez preguntaron: “¿por qué ayudas a los niños?”. Alguna vez, como estrategia de *rapport*, durante una plática con los niños Serrano, el investigador les contó sobre la muerte reciente de su padre “el abuelito Pancho”, sin imaginar siquiera que varios meses después fuera la madre de éstos quien durante una entrevista se atrevió a preguntar sobre una persona sobre la cual los niños rezaban en las noches cuando rezaban por su abuelo: “mis hijos rezan por un tal abuelito Pancho, ¿quién es?”; los niños rezaban por el padre del investigador, a todas luces un detalle de empatía y conexión con su acompañante.

Se podría decir que en todos los casos el buen trato se caracterizó como una de las llaves de acceso al espacio cercano del niño. Pero de manera especial, aquellos casos en los cuales los niños se mostraban enojados con todo, el buen trato y la aceptación incondicional fueron fundamentales para llegar a ellos.

En aquellas ocasiones en que la naturaleza de cada caso se sintió como si rebasara el conocimiento del acompañante, el tacto terapéutico, la empatía y la congruencia no fallaban. Pero estas características se fomentan y se esculpen en la personalidad de cada acompañante. El acompañamiento infantil se asume en el entendido de que el niño no necesita ser salvado, sino acompañado mientras él mismo encuentra su camino.

En ocasiones en que algunas madres, naturalmente preocupadas, se acercaron para preguntar la estrategia, la respuesta apuntaba a: paciencia, amor, tolerancia, comprensión, el niño no está enfermo, no es contigo, no es personal, está en duelo y es un niño. Y esa fórmula tampoco falló en el acompañamiento, cuando los niños no querían hacer nada de lo planeado, cuando sólo querían jugar, cuando alguna vez aventaron los libros o maltrataron las hojas de colorear.

De manera que, la formación adecuada de los acompañantes es importante, sí, pero también lo es, y no se sabe en qué medida, el vínculo terapéutico, que la persona del acompañante sea una figura de confianza para el niño, una persona con la que un niño quiera hablar o invitarle de compañero de juegos. La empatía es algo con lo que se nace, se adquiere en el tiempo o se desarrolla ante la necesidad, pero siempre exige estar presente en la relación de ayuda a otro ser humano y aquí se defiende que esta necesidad se potencializa cuando ese otro ser es un niño.

## INFORME DE RESULTADOS SOBRE LAS IMPLICACIONES FORMATIVAS PARA EDUCADORES

En este apartado se presentan las pautas formativas que se considera debería contemplar la preparación de aquellos educadores con intenciones de desarrollar prácticas de acompañamiento educativo infantil. En un primer plano se presentan los contenidos que fueron diseñados para dos capacitaciones en dos modalidades de formación; en segundo lugar, se presentan los resultados de éstas formaciones en su etapa de implementación y desarrollo, para lo cual se instrumentaron dos casos identificados como casos número uno y dos.

### *Diseño de formaciones para educadores acompañantes.*

Se ha hablado con anterioridad acerca de las pautas de actuación, así como de aplicación de las técnicas propuestas en el programa de actividades que se diseñaron, en este caso el juego, el arte y el cuento. Además de todas aquellas sugerencias que se determinaron como parte del perfil del educador acompañante, en este apartado se aborda de manera concreta los temas y contenidos que se identificaron como temas base del acompañamiento ante el duelo y la pérdida para ser abordados desde una perspectiva de acompañamiento educativo.

Se diseñaron dos modalidades de cursos de formación:

- **Formación intensiva:** Se desarrolló como un curso intensivo de 20 horas distribuidas en cinco días de formación.
- **Formación prolongada:** Se desarrolló como un curso de formación prolongada de 40 horas distribuidas en 10 sesiones semanales, dos meses y medio en total. Que a su vez se integró como la última parte de un diplomado de formación para acompañantes de niños en duelo y situación de enfermedad, que en total tuvo una duración de siete meses y medio. Estas 40 horas se constituyeron como las últimas del total de 120 horas.

Ambos cursos fueron diseñados como parte del currículo de capacitación y formación del Centro Esperanza de Guadalajara. La convocatoria corrió a cargo del instituto. Los contenidos temáticos de estos cursos se describen a continuación:

### *Para la formación intensiva:*

*Título.* El duelo en los niños: herramientas de abordaje y acompañamiento.

*Destinatarios.* Público en general, padres de familia, psicólogos, educadores, otros profesionistas del área de Humanidades y Ciencias Sociales.

*Duración.* 20 horas, una semana.

*Objetivo general.* Conocer las particularidades de duelo en el contexto infantil, con el fin de que los participantes sean capaces de reconocer y acompañar a los niños dolientes ante una pérdida significativa, desde las bases de la Orientación y el Acompañamiento Educativo.

*Justificación.* Elisabeth Kübler-Ross (2005) señaló en su libro “Los niños y la muerte”, que habría que preparar a los niños para ésta, así se trate de la muerte propia o la muerte de otros.

Algunos investigadores creen que, al llegar a la mayoría de edad, el ser humano habrá experimentado al menos 18 mil muertes de forma directa o indirecta. Lo cierto, es que ante una pérdida la creencia popular suele apuntar a la falsa idea de que los niños y adolescentes no elaboran un trabajo de duelo y entonces se les ignora, se les miente o se les reprime, violentando así su derecho a vivir el dolor y crecer a través de él.

La propuesta del curso se clasifica en dos áreas, primero, buscar el reconocimiento del niño y el adolescente como seres emocionales y sensibles al dolor; segundo, incitar al participante a identificar y atender las manifestaciones del duelo ante la pérdida.

*Objetivos particulares.*

Que los participantes:

- Aprendan sobre las características del duelo en los niños.
- Sean capaces de identificar al niño doliente y las manifestaciones del duelo en él.
- Adquieran las bases teóricas para realizar un acompañamiento en duelo infantil desde las bases de la Orientación y el Acompañamiento Educativo.

- Despierten en sí mismos el interés por defender y apoyar a la infancia ante la sociedad anteponiendo, sobre todo, los derechos del niño ante las situaciones de crisis.

*Metodología.* El curso está diseñado como un taller teórico vivencial.

*Contenidos temáticos.*

1. El niño. Las características de las etapas del desarrollo evolutivo. (Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget).
2. El niño y las pérdidas. a) El duelo, b) Tipología del duelo y las pérdidas, c) Manifestaciones del duelo, d) Tareas del duelo infantil.
3. Herramientas de acompañamiento infantil. Recursos didácticos: a) El arte, b) El cuento, c) El juego.
4. El niño, la muerte y la actualidad. a) El papel de la familia y la escuela, b) Influencia de los medios de comunicación y la sociedad.

*Evaluación.*

- Video análisis individual.

*Actividades de enfoque, materiales y recursos.*

- Actividad “El elefante en el aula” y “Taller Cuentos para Sanar”.  
Mijal, S. (2015). *El pájaro del alma*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Proyección de largometraje  
Strouse, J. (2007). *Una muerte inesperada* (largometraje). E.U.A.: The Weinstein Company.
- Lecturas individuales:  
Bermejo, J. y Ribot, P. (2007). La actitud empática. *La relación de ayuda en el ámbito educativo*. Madrid: Sal Terrae.  
Gorki, M. (2000). *Días de infancia*. México: Siglo XXI.  
Marinelli, S. (2008). Rostros del sufrimiento en los niños. *Revista Vida y Salud*. México: Centro San Camilo.  
Savater, F. (2008). La muerte para empezar. *Las preguntas de la vida*. México: Ariel.

- Proyección de cortometraje.  
Holly, A. (2013). *Coda* (cortometraje). Dublín, Irlanda.
- Material de power point.  
Disponibile para su consulta en el apéndice F.

*Para la formación prolongada:*

*Título.* Módulo III: El niño y el duelo. Diplomado en Tanatología Educativa y Acompañamiento infantil.

*Duración.* 40 horas, sesiones semanales de cuatro horas por sesión.

*Objetivo general.* Realizar el análisis del desarrollo del niño en sus diferentes dimensiones, para que el participante esté en condiciones de generar y proveerle de recursos de apoyo en momentos de crisis, a fin de que el niño logre integrar y superar estas dificultades.

*Objetivo particular del módulo.* Reconocer las bases teóricas del duelo infantil y la conceptualización de la muerte en el niño, que permitan al participante realizar labores de acompañamiento al niño y al adolescente ante las situaciones de pérdida.

*Objetivos particulares.*

- Identificar las fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas, y demás elementos que interfieren en nuestro acercamiento y trabajo efectivo con los niños con los que nos relacionamos, con el fin de trabajar en ellos, en favor de mejorar nuestras actividades personales y profesionales.
- Conocer la tipología del duelo en la infancia, a fin de identificar las primeras bases teóricas que conducirán a un acompañamiento emocional efectivo.
- Reconocer las características de la vivencia del duelo en niños de acuerdo a su etapa evolutiva y comenzar a identificar las posibles acciones paliativas y correctivas en torno a la intervención del adulto como agente de Acompañamiento Educativo.

- Analizar el fenómeno de la muerte cuando se presenta en la infancia. Dialogar acerca de las manifestaciones de su entorno y elaborar posibles pautas de actuación ante la posibilidad de muerte o la muerte consumada de un niño.
- Reconocer en nosotros la naturaleza de ser acompañantes del niño y del adolescente, así como obtener las bases del Acompañamiento Educativo centrado en el niño y por lo tanto, desde una perspectiva esencialmente humanista.
- Identificar los elementos que existen en nuestro contexto socio histórico y que interfieren en nuestra percepción de la muerte como fenómeno.
- Identificar la importancia del trabajo educativo como medida de prevención en la manera en que los niños se enfrentan a la muerte como tema y como fenómeno.

*Metodología.* El curso está diseñado como un taller teórico vivencial.

*Contenidos temáticos.* Se presenta la propuesta de contenidos por sesión.

### MODULO III - El niño y el duelo.

- |   |  |
|---|--|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción y generalidades.</li> <li>• Sensibilización y desidentificación.</li> </ul>  |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El duelo y el niño: a) Duelo y pérdida, b) El duelo adulto y el duelo infantil, c) Tipología del duelo y las pérdidas, d) Duelos sin muerte.</li> <li>• Las tareas del duelo infantil.</li> </ul> |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptualización del niño y la muerte: a) Conceptualización de la muerte de acuerdo a la etapa del desarrollo.</li> </ul>  |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El duelo en el desarrollo infantil: a) Análisis de caso y video análisis. b) Manifestaciones del duelo en la infancia, c) ¿Cómo enfrentan los niños la pérdida?</li> </ul>                        |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El acompañamiento infantil: a) La importancia de hablar con los niños. b) Empatía y tacto terapéutico.</li> </ul>   |



- 6
  - El acompañamiento infantil: a) El educador acompañante, b) Redes de apoyo ante el duelo.
  - Recursos de acompañamiento, a) Juego, b) Arte, c) Cine, d) Literatura.
- 7
  - Recursos de acompañamiento (taller).
- 8
  - El niño, la muerte y la actualidad: a) Análisis sociocultural del contexto mexicano, b) El papel de la familia, c) El papel de la escuela, d) La influencia de los medios de comunicación y sociedad.
- 9
  - Educación para la vida: a) La prevención.
- 10 Sesión de cierre – Actividad especial de enfoque

#### *Evaluación.*

- Desarrollo de una actividad enfocada en el Acompañamiento Educativo, utilizando algunas de las técnicas didácticas abordadas en el curso: arte, cuento o juego.

#### *Actividades de enfoque, materiales y recursos.*

- Actividad “El elefante en el aula”, “Análisis FODA”, y “Taller de cuento y títeres”

Erlbrush, W. (2010). *El pato y la muerte*. México: Bárbara Fioré Editora, Colofón.
- Proyección de largometraje

Strouse, J. (2007). *Una muerte inesperada* (largometraje). E.U.A.: The Weinstein Company.
- Lecturas individuales:

Bermejo, J. y Ribot, P. (2007). La actitud empática. *La relación de ayuda en el ámbito educativo*. Madrid: Sal Terrae.

Delval, J. (2011). La teoría de Piaget. *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.

Gorki, M. (2000). *Días de infancia*. México: Siglo XXI.

Marinelli, S. (2008). Rostros del sufrimiento en los niños. *Revista Vida y Salud*. México: Centro San Camilo.

Martino, R. (2007). El proceso de morir en el niño. *Pediatría integral*. Madrid: Hospital infantil Universitario Niño Jesús.

Savater, F. (2008). La muerte para empezar. *Las preguntas de la vida*. México: Ariel.

Cordero, M. (2015). Del desarrollo al desarrollismo. *Hacia un discurso emancipado de los derechos de las niñas y los niños*. Lima: IFEJANT.

- Proyección de cortometraje.

Holly, A. (2013). *Coda* (cortometraje). Dublín, Irlanda.

- Material de power point.

Disponible para su consulta en el apéndice F.

#### *Reporte de resultados parciales de las formaciones para educadores acompañantes*

En este apartado se narra la vivencia de cada uno de los dos casos que se conformaron como muestra de esta etapa de la investigación, donde un total de 38 adultos de diversos perfiles profesionales y personales, acudieron a dos cursos de formación en Acompañamiento Educativo, en dos modalidades diferentes: curso intensivo y curso de formación prolongada. Todos los nombres y datos personales han sido modificados con el fin de proteger la identidad de los participantes. Ambos talleres fueron diseñados tomando como base dos variables importantes:

1. Los resultados del análisis del contexto que comprendió una investigación antecesora a este proyecto y cuyas conclusiones y recomendaciones orientaron el diseño y desarrollo del curso de formación intensiva.
2. Los resultados parciales que se fueron identificando en esta investigación, conforme la instrumentación de los casos identificados del número tres al 14, y cuyos resultados se cristalizaron para dar pie al curso de formación prolongada.

#### ***Caso no.1. Grupo de formación del curso intensivo – Verano 2015.***

Este grupo se formó de la inscripción de 18 participantes, en su mayoría mujeres. El grupo fue originalmente convocado por medio del centro en el cual se llevó a cabo el curso, especializado en la capacitación de profesionales de áreas de la Salud, educación, Humanidades y Psicología en torno a los Cuidados Paliativos, enfermos crónicos y sus familias. Hasta el momento en que llegó la propuesta de este curso, nunca antes se había

realizado alguna formación enfocada en el trabajo con la infancia, razón por la cual se desconocía la reacción o comportamiento del público que podría acercarse interesado en formar parte del grupo. Finalmente, el grupo se conformó con perfiles muy variados: se contó con la participación de personas que suelen realizar trabajo de voluntariado en temas relacionados a lo que el Centro suele abordar; algunas otras asistentes tenían preparación en áreas de Psicología y Psicoterapia; dos personas, un hombre y una mujer se desempeñaban como religiosos y hacían trabajo comunitario; una de las participantes era profesora de primaria (nivel básico); había por lo menos una tanatóloga que no trabajaba con niños en la actualidad; y hubo algunos participantes que declararon no laborar en ninguna de las áreas anteriores pero estar interesados en iniciarse como acompañantes. Por último, entre todos los participantes, los había también quienes como segundo perfil eran, además, madres de familia.

El curso de formación podría ser narrado de acuerdo al número de sesiones efectuadas, sin embargo, se toma la decisión de reportar la vivencia por experiencias o momentos significativos, donde indirectamente queda claro también los detalles del cómo se abordaron cada uno de los contenidos programados.

#### *El inicio del curso y “el elefante en el aula”*

Durante el diseño de los contenidos para el inicio del curso, se determinó comenzar con un abordaje dirigido al trabajo personal de los asistentes, con la intención de apelar hacia la identificación de conocimientos previos acerca de la muerte y el duelo desde una perspectiva empírica, que permitiera además conocer el origen de lo que ellos mismos, como adultos, creían con respecto al tema y sobre el cómo viven la muerte.

La actividad que se diseñó para este fin, fue bautizada con el nombre de “El elefante en el aula”, haciendo alusión a la metáfora norteamericana que dice que algunas situaciones en la vida son similares a tener un elefante en la habitación, que por más que nos esforcemos por esconder o disimular, es como tratar de ocultar un elefante de gran tamaño. Con la ayuda de una fantasía guiada, la actividad daba inicio induciendo a los participantes a ponerse en alguna postura cómoda y con los ojos cerrados, mientras iban retrocediendo en sus recuerdos identificando los duelos o vivencias que habían tenido en el pasado, invitándoles a identificar las emociones que asociaban con esa experiencia.

Cada uno de los asistentes recibió la instrucción de detener el ejercicio en el momento de su vida que eligieran trabajar, o tal vez incluso podían identificar varios momentos a la vez. Conforme iban recibiendo la orientación, se les indicó que al abrir los

ojos encontrarían frente a ellos una hoja blanca y lápices de colores y crayolas. Cada uno había identificado a su propio elefante y ahora era lo suficientemente grande, que era necesario presentarlo. Además, este elefante condiciona de alguna manera, las bases que se convierten en su pauta personal de actuación cuando se relacionan con otras personas, el paso siguiente era dibujarlo de acuerdo a la edad en que habían identificado este momento y expresar por medio del dibujo, la emociones que les evocaban y la influencia que este suceso tenía actualmente en sus vidas.



Imagen no. 105 y 106. El grupo el día de inicio del curso de formación

A continuación, se muestra parte de los resultados, en conjunto con parte de la interpretación que dieron los participantes sobre lo que encontraron en su historia.

Entre los hallazgos encontrados en esta actividad, destacaron algunas anécdotas de duelos diversos, pero no hubo nadie que expresara no haber pasado por alguna pérdida en su juventud o infancia. Los hubo de distintos niveles y complejidades, algunos refirieron haber perdido mascotas, otros, haber pasado por mudanzas que no fueron explicadas y por lo tanto tampoco fueron atendidas. Algunos vivieron enfermedades de seres cercanos.

La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.

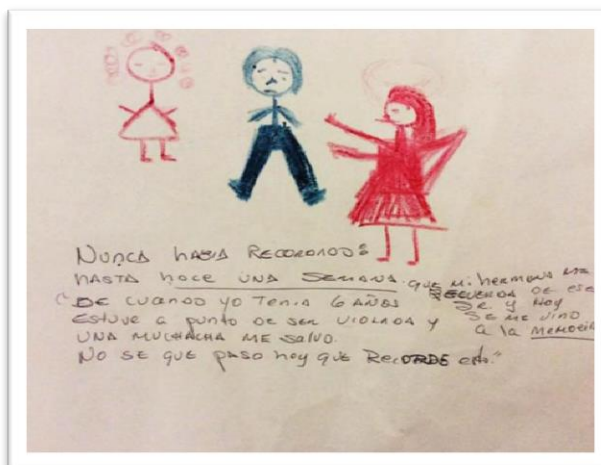


Imagen no. 107. Dibujo de Cecilia que recordó un intento de violación en su infancia

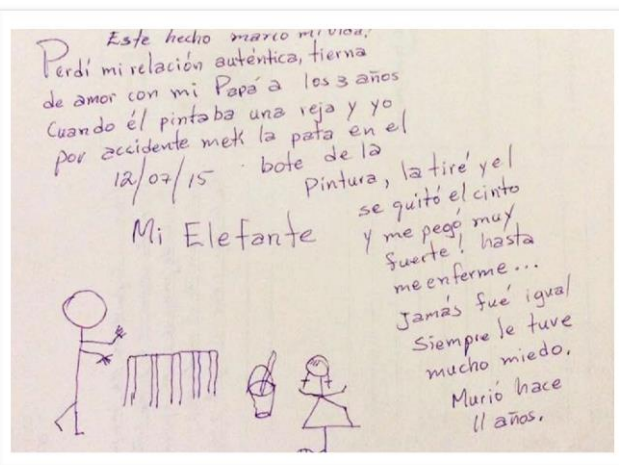


Imagen no. 108. Dibujo de Lula que habla de un distanciamiento emocional con su padre



Imagen no. 109. Dibujo de otra participante que ilustró un duelo por mudanza ocurrido durante su infancia



Imagen no.110. Dibujo en el que una participante habla de la soledad que sentía cuando era niña.

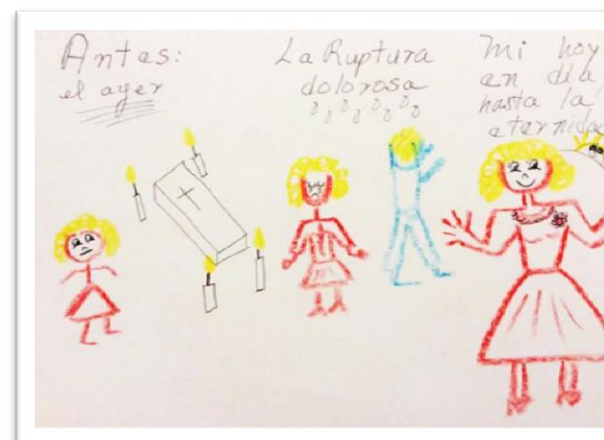


Imagen no. 111. Dibujo de otra participante que ilustró la muerte de su abuela y un divorcio.



Imagen no.112. Dibujo de Helen, que habló de su duelo por la ausencia de su padre biológico.

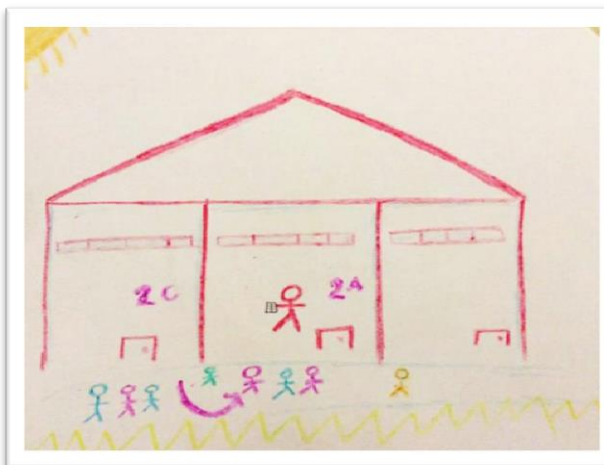


Imagen no. 113. Dibujo de otra participante que ilustró un cambio de grupo en su escuela.



Imagen no.114. Dibujo en el que una participante habla de la vivencia de duelo por la muerte de su abuelo

Entre los casos de mayor complejidad e impacto, se destacó el caso de Helen, una mujer de 45 años que había pasado por alto el hecho de no haber conocido a su padre biológico hasta entrada la adolescencia y empezó a hablar de lo que identificaba sobre lo que había significado ese evento en su vida. También destacó el caso de Cecilia, mujer de 50 años, que recordó con esta actividad haber sido víctima de intento de abuso sexual cuando tenía alrededor de seis años; Cecilia se mostró sorprendida por haber desbloqueado el recuerdo de ese evento. Algunas de las asistentes poco a poco comenzaron a soltar las resistencias y las defensas que se podrían haber activado conforme cada participante fue presentando su *elefante*.

El episodio anecdótico se presentó gracias a la participación de Diana, una mujer de aproximadamente 35 años que ejercía en contabilidad y que había decidido participar en el curso de formación atraída por el título de éste; Diana nunca había tomado algún curso similar, pero decía estar dispuesta a esforzarse. Cuando tocó el turno de que compartiera lo que había dibujado, mostró su trabajo que contenía la frase “no pasa nada”. Diana explicó que su madre murió cuando ella era una adolescente y que la manera en que había recibido la notificación sobre el deceso de su madre había sido durante una cena en la cual su padre había reunido a sus hermanos y a ella, para darle dos noticias: la primera era que su madre había muerto, la segunda era que el volvería a casarse y que en cuestión de días una nueva pareja de él llegaría a vivir con ellos. Diana recordaba no haber llorado la muerte de su madre y en el momento en que retomó la frase con la que había acompañado su dibujo, “no pasa nada” haciendo referencia a la

forma en que su padre inhibía cualquier intento de llanto, Diana perdía el equilibrio emocional y sobrevenía el llanto incontrolable.

La actividad prosiguió entre relatos muy diversos en los cuales los participantes pudieron traer al presente algunas experiencias de su pasado. La mayoría se decían sorprendidos porque no había un solo participante que no se sintiera emocionalmente aturdido al descubrirse como niños violentados en el pasado y ante la presencia de eventos no resueltos y que condicionaban el cómo se relacionaban con los demás y con su entorno. La actividad cerró con una conclusión por parte del investigador explicando el por qué era importante hacer presentes y conscientes sus *elefantes*, haciendo énfasis en que solo se puede trabajar sobre lo que se tiene consciente y que ese *elefante* identificado estaría presente en la medida en que se hablara de las pérdidas infantiles, por lo que sería importante ubicar la interpretación que cada uno haría de la información, desde su propia vivencia, inevitablemente el elefante entró con ellos al curso y ahora todos podíamos saber de qué tamaño eran los presentes en el grupo. Como diálogo final, se les invitó a todos a contemplar el trabajo personal si en verdad deseaban realizar un trabajo de acompañamiento infantil desde una perspectiva responsable y ética, pues las intenciones, aunque buenas, no podrían separarse fácilmente de la vivencia personal. El resto de la semana, en momentos diversos, el grupo volvió a traer sobre la mesa a los *elefantes* que identificaron aquél primer día. Así, el curso se constituyó, en primer plano como una oportunidad de trabajo personal para los asistentes que aspiraban a desarrollarse como acompañantes de niños en situaciones de vulnerabilidad.

#### *Sobre los contenidos teóricos del curso*

Una particularidad muy marcada dentro del curso fue la resistencia presentada sobre los contenidos más teóricos del programa, especialmente aquella que involucraba la exploración de las teorías del desarrollo. Para este curso de formación se eligió la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y se dedicó un promedio de dos a tres horas para abordarlo. Quedó en evidencia que aquellos participantes cuya formación no estaba relacionada a temas de Psicología, Pedagogía, Humanidades o afín, les resultó más compleja la comprensión de estos temas en relación al tiempo con que se disponía para hablar de ello. Algunos participantes se mostraban ansiosos o les costaba un poco más de dificultad el comprender la relación entre el contenido teórico del desarrollo y el tema del duelo y el acompañamiento, no obstante, todos participaron completamente de este tiempo. Se procuró el abordaje del tema lo más sencillo posible, sensible al hecho de que

el grupo se componía de perfiles muy diversos, pero sin contemplar el no hacerlo, ante la necesidad de que todos los asistentes partieran de un nivel de conocimiento en común sobre la naturaleza cognitiva del niño.

Aquellos contenidos igualmente teóricos, pero más encaminados a hablar de temas de duelo y la muerte, tuvieron mejor aceptación. En este punto, se podría hacer una ligera interpretación sobre la sobrestimación que todavía prevalece acerca del conocimiento sobre desarrollo y su importancia en el trabajo con niños. Es decir, los participantes no alcanzaban a llegar a una comprensión total sobre la necesidad de estos contenidos en lo que pretendían que fuera su práctica, razón por lo cual otros temas gozaron de mejor aceptación al ser considerados más “útiles”.

### *Diana*

La participación de Diana en el grupo de formación intensiva no concluyó el día en que dibujó su *elefante* y lo compartió al grupo. De hecho, es probable que nadie en el grupo hubiésemos sospechado lo que pasaría después de ese primer día. En el tercer día del curso se programó la proyección de la película “Una muerte inesperada”, que es un largometraje que aborda una situación de pérdida de la madre que se desempeña como *marine* y que muere en combate. La situación que se presenta es la vivencia de las dos hijas y el padre: una niña de nueve años, y otra adolescente de 13. Durante la historia, es posible analizar la situación que enfrenta el padre al verse solo con sus hijas y tener que explicarles lo que sucedió. Incapaz de hacerlo inmediatamente, se vale de diversas situaciones evadiendo el momento.

En la historia se aprecian las diferencias en la vivencia de duelo de ambas niñas y su padre, también es posible percibir el hecho de que las niñas se dan cuenta de que las cosas no están bien y sólo esperan el permiso de su padre para vivir la realidad que ya sospechan. La película se proyectó en su totalidad en tiempo de clase, llegado casi el final, Diana explotó en llanto.

La espontánea reacción de Diana al proyectarse la película, implicó que el grupo completo se mostrara preocupado por su bienestar emocional. Mientras la película concluía por completo, se le pidió a Diana salir del aula para ir a un espacio más privado. La pequeña entrevista con Diana permitió saber que se había sentido muy identificada con la situación, pero más allá, Diana había acomodado la situación de su padre al intentar protegerlos del dolor, expresó no justificar el hecho de que se le había impedido vivir el duelo por la muerte de su madre en su adolescencia, pero señaló que empezaba a



entender la situación de su padre al quedarse solo con ella y sus hermanos. Diana estaba visiblemente afectada por los descubrimientos que había hecho en tres días y expresó su intención de abandonar el curso. El investigador, que además se desempeñaba como instructor del curso, le expresó respeto por sus decisiones y le señaló, como única intervención, que ella era la niña de la que se hablaba todo el tiempo, que era la representante de los niños no acompañados, minimizados, vulnerados y violentados en su vivencia de pérdida y que su presencia en el grupo era absolutamente un regalo para el curso y para todos sus compañeros. Probablemente no se sabrá a ciencia cierta qué pasó por la mente de Diana en ese momento, pero pocos minutos después expresó su deseo de quedarse.

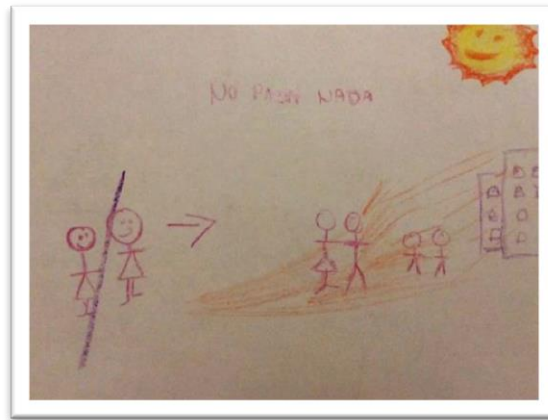


Imagen no.115. Dibujo de Diana donde ilustraba la muerte de su madre y el manejo que hicieron de a situación. Se puede apreciar la frase "no pasa nada".

Una vez que volvió a incorporarse al grupo, se pidió la intervención de quien quisiera hacer uso de la palabra sobre lo que habían visto en la película, Diana pidió hablar y entre otras cosas señaló que había sentido deseos por detener su presencia en el grupo pero que ahora entendía que su función en el curso era dar testimonio de las consecuencias de minimizar las vivencias de la infancia, señaló el entendimiento y amor que sentía por su padre en ese momento, que éste había actuado desde la ignorancia de los efectos que sus acciones tenían sobre ella y sus hermanos pero que deseaba quedarse y ayudar al grupo en lo que pudiera. Para finalizar, Diana aceptó tener un largo camino de trabajo personal por delante, pero su presencia se constituyó como una experiencia enriquecedora para todos los asistentes.

Antes de la experiencia con Diana, otra asistente del curso que había mostrado algunas resistencias cuando correspondía hablar sobre la actitud de los padres ante estas situaciones, había acusado al instructor de mostrar excesiva parcialidad en sus

expresiones, decía que había que entender que los padres también tenían su dolor y demandaba respeto para ellos. La intervención de Diana desde la perspectiva de hija y niña a la vez, se presentó como una espontánea muestra de lo que se estaba hablando, de que no se trataba de culpabilizar padres, sino de concientizar sobre la vulnerabilidad en que quedan atrapados los niños cuando no hay adultos con suficiente capacidad de discernimiento sobre el dolor propio y el dolor de los niños que tienen cerca.

### *Herramientas de abordaje*

La segunda mitad del curso se perfiló hacia el abordaje más específico sobre las pautas de actuación y acompañamiento. Se habló del acercamiento empático y de todas las recomendaciones sobre cómo actuar de acuerdo a las manifestaciones del duelo en los niños y en la última parte se manejó como taller con el fin de integrar los conocimientos teóricos con la parte práctica y que es aplicable en el acompañamiento educativo. Se proyectó el uso de los tres recursos principales: el juego, el arte y el cuento; en el caso de los dos primeros, en cada sesión se realizaron pequeñas actividades que orientaron a los participantes hacia el uso de estas actividades como técnicas de trabajo con los niños. Por ejemplo, la actividad “El elefante en el aula” fue pensada desde su diseño como una oportunidad de mostrar a los participantes la utilidad del dibujo y el arte como herramienta de expresión. De igual manera, cada día de curso se iniciaba la sesión con alguna actividad de juego que marcaba el inicio de la misma.

*El dibujo y el arte.* La actividad principal de dibujo se llevó a cabo en el inicio del curso cuando los participantes experimentaron en ellos el uso del dibujo como herramienta de expresión, como se ha explicado con anterioridad, la propuesta de uso del arte y el dibujo como recurso auxiliar en el acompañamiento educativo, nunca ha sido planteado con una intención de análisis profundo sino como una herramienta de expresión y un conducto de comunicación entre el niño y su acompañante. En este sentido, no se trata de analizar los colores o las formas que dibuja el niño, sino de una perspectiva más acercada a los planteamientos que proponía Oaklander (2010), al señalar que no se trata de lo que dibuja el niño, sino de lo que el niño tiene que decir sobre lo que ha dibujado. Por ello, el dibujo de los participantes fue importante, pero también lo fue lo que cada uno de ellos tenía que decir al respecto, lo que podían expresar a partir de que la puerta a las experiencias pasadas, se abría con ayuda del arte.

*El juego.* Cada sesión de los cinco días de curso, comenzó con una sensibilización hacia el juego, momentos en los cuales se activaron juegos de diversos tipos en los

cuales los asistentes debían participar. Algunas veces tenían que bailar alguna canción o jugar con algún tipo de juguete. En general la participación de los asistentes fue aceptable, sin embargo, es posible plantear también que se observaron algunas resistencias para aceptar la posibilidad de que el adulto pueda involucrarse en el juego del niño de manera natural. Algunos participantes se mostraban negados a jugar y divertirse. La presencia del juego en el curso se planteó con una perspectiva vivencial para medir la reacción de los participantes, se pensó que, con respecto a este recurso, la teoría era importante pero también lo sería la reflexión sobre la práctica misma y el que los participantes identificaran cómo se sentían usando el juego como recurso.

*El cuento.* Para este recurso, se definió realizar la actividad que combina origamia y la lectura del cuento “El pájaro del alma”. Se desarrolló en la última parte del curso y se pensó como una actividad de reflexión y práctica a través de la lectura. Se entregó una hoja de papel de color a cada participante y se realizó la lectura del cuento, después se le invitó a reflexionar sobre el contenido del libro y sobre lo que habían descubierto de sí mismos en las cinco sesiones que duró la formación. Como final, se montó un espacio donde podían colgar sus pájaros de origamia que contenían su mensaje dentro.

Además del trabajo con este libro, de manera individual y como asignación de trabajo en casa, también se les pidió a los asistentes que leyeran dos textos: el primer capítulo de “Días de infancia” de Máximo Gorki y el capítulo “La muerte para empezar” de Savater. Por razones de tiempo estas lecturas se solicitaron de forma adicional al tiempo de clase en aula y en clase únicamente se retomaron para conocer las reflexiones de los asistentes con respecto a los contenidos. Con respecto a esto, se hicieron evidentes dos cosas: primero, que no todos los asistentes cumplían con trabajo adicional al que estaban dispuestos a hacer en tiempo de curso; segundo, que algunos presentaban dificultades para conectar los contenidos de las lecturas con una justificación sólida con la que pudieran comprender la importancia de la asignación.

Las reflexiones con respecto al texto no pasaron de ser comentarios más o menos superficiales en general y no podría afirmarse que invitaron a la reflexión más profunda sobre la vivencia de la muerte desde la perspectiva de un niño, como estaba previsto en el objetivo de esta asignación.



Imagen no.116. Los participantes de la formación, montando los pájaros de origamia con sus reflexiones sobre el curso.



Imagen no.117. Los pájaros de origamia montados, después de la actividad.

### *Reflexiones de los participantes*

A continuación, se reproducen la mayoría de las reflexiones que los participantes escribieron en los pájaros de origamia sobre lo que el curso significó para ellos.

#### *UNO*

*“Gracias, me fascinó volver a dedicarle un tiempo a mi niña, pero también me llevo por trabajar para mí (recuperar mi seguridad) y por los niños que la vida me vaya poniendo en mi camino. Gracias por adentrarme en este MARAVILLOSO mundo de la educación”.*

#### *DOS*

*“Simplemente me pareció estupendo (...). Me siento muy satisfecha porque pude encontrar herramientas para poder abordar la situación de sufrimiento por la pérdida o la muerte”.*

#### *TRES*

*“-Tú eres una niña sanando su duelo- Con estas palabras me sentí mimada, querida, y sobre todo reconocida en que se vale llorar y expresar mi duelo. Gracias”.*

#### *CUATRO*

*“Durante esta semana de curso he vuelto a tener contacto con sueños, recuerdos y tristezas de – adioses- que hacía tiempo no evocaba.  
También he conectado esta parte personal con lo que corresponde a una educación sana encaminada a la vida, sin olvidar su finitud. Me ha gustado el curso, gracias por compartir”.*

#### *CINCO*

*“Reafirmé que la vida nos acompaña siempre al igual que la muerte. Por lo que hay que vivir mi día como si fuera el último de mi vida, responsablemente. –Da con amor y recibe con amor, el mundo y la vida es una... no la desperdicies, aprovéchala”.*

#### *SEIS*

*“Me llevo nuevos conocimientos para aplicar. Muchas gracias.”*

#### *SIETE*

*“Yo creo que no existen las casualidades. Había una razón para que pudiéramos coincidir y yo poder tomar este curso. Me siento un poco más capacitada o por lo menos más segura de que puedo acercarme con más confianza a acompañar a un niño en duelo. Me alegra que reconocí que el duelo que yo viví cuando mi hijo nació inesperadamente, ha sanado, y ahora pudo acercarme a mamá que sufren sin sentir que soy ellas. Gracias por todo”*

#### *OCHO*

*“Personalmente me sirvió mucho, pues como lo dije el primer día, vi con claridad los beneficios de trabajar adecuadamente un duelo. Mil gracias por todo”.*

#### *NUEVE*

*“Gracias por llevarme a contactar con la importancia y trascendencia de mi vida a través de la conciencia que cada día crece más de mi propia muerte. Me encantó el taller. Muchas gracias”.*

#### *DIEZ*

*“Yo agradezco la capacidad de escuchar, las ganas de compartir de corazón los conocimientos y tu excelente calidad humana. Me llevo la certeza de que-solo sé que no sé nada- y dese seguir aprendiendo”.*

ONCE

*“Tengo mucha teoría, he leído varios libros de duelo en niños... el escucharte: las experiencias que nos compartiste, me reafirma que voy por el camino correcto. Bien documentada. Gracias”.*

DOCE

*“Aprendí que los niños también tienen duelos y que muchas veces nosotros no les prestamos atención y sólo nos enfocamos en el adulto. Me pareció muy interesante este curso y su contenido. Felicidades y gracias”.*

TRECE

*“Me encantó el taller, aprendí de ti, de mí y de las compañeras. La verdad no sabía nada sobre cómo hacerle con los niños. Me gustaron los videos, la película y tu compartir”.*

CATORCE

*“Aprendí la importancia de educar, enseñar a los niños y adolescentes acerca de la muerte. Lo importante que es el diálogo con los niños respecto a este tema. Muchas gracias”.*

QUINCE

*“Me gustó mucho el curso y me dio seguridad para trabajar el duelo con niños y empezar a dar educación a los niños de mi familia, lo mismo que compartir lo que nos enseñaste a mis amigas y personas que lo necesiten”.*

Observaciones

A partir de la vivencia adquirida con esta primera formación para educadores acompañantes, podría decirse que se encontraron los siguientes hallazgos:

- Que el curso llevado a cabo como una modalidad teórica práctica resulta atractivo e incluso apropiado cuando los contenidos teóricos deben ser reducidos con el objetivo de facilitar el proceso de los asistentes.
- Que la composición de un grupo heterogéneo presenta características que funcionan en dos direcciones: como ventajas y como desventajas. Por un lado, es la oportunidad de que el público en general se permita un acercamiento a un tema que desconocen, pero por el cual se sienten atraídos, lo que favorece su receptividad debido a un interés natural y una asistencia totalmente voluntaria al curso. Por otro lado, la diversidad de perfiles en el grupo no permitió la profundidad teórica que se cree puede tenerse y que es necesaria para el trabajo responsable de acompañamiento educativo con niños.
- El tiempo de 20 horas distribuidas en cinco días de curso intensivo no permite mucho tiempo para la reflexión de contenidos; sin embargo, es útil como un curso de primer acercamiento al tema, o dirigido a personas que

tienen una situación emergente en su contexto inmediato y buscan asesoría inmediata sobre cómo proceder.

### *Optimización y adaptación del programa*

Una vez realizadas las observaciones con respecto a la experiencia a la formación intensiva de corta duración, se apuntan las siguientes recomendaciones de adaptación:

- La convocatoria para un curso con una duración tan breve podría estar dirigida al público en general como en esta ocasión, pero los objetivos podrían alinearse no con una perspectiva de formación, sino de orientación general que posteriormente pudiera funcionar como un primer filtro de convocatoria a una formación con mayor duración y profundidad en contenidos.
- Aunque la modalidad intensiva funciona por su facilidad para ser cursado en un periodo de tiempo muy breve, el tiempo no permite llevar a la reflexión profunda a los participantes y parece apresurado, en lo posible, si se mantiene la duración de 20 horas, se sugiere un formato de sesiones semanales, lo que llevaría a un curso con las mismas horas de contenido, pero extendidas a un periodo de cuatro a cinco semanas, suficientes para una exploración más profunda. Con esto podría elevarse también la posibilidad de que los participantes cumplieran con asignaciones en tiempo extra de clase.
- Se propone, por lo tanto, adaptar los contenidos orientándolos a un objetivo de orientación general y no propiamente de formación.
- No se considera necesario cerrar la convocatoria con un perfil más detallado, pues eso restaría la intención de colocar el conocimiento y la formación al alcance de cualquier adulto que pudiera fungir como paraprofesional de la Orientación Educativa y del acompañamiento educativo. Lo que se propone a partir de esta experiencia es que pudiera funcionar como un curso de inducción hacia un curso de formación más estructurado y de tiempo prolongado.
- Debido a que las actividades que implican trabajo personal dirigido a la concientización, tuvieron una aceptación elevada entre los asistentes, se

sugiere también incorporar otras actividades con este objetivo que ayuden a reforzar las ya propuestas.

### ***Caso no.2. Grupo de formación del curso de duración prolongada – Verano 2016.***

Este grupo se formó de la inscripción de 20 participantes, en su mayoría mujeres con la presencia de dos hombres. El grupo fue originalmente convocado por medio del centro en el cual se llevó a cabo el curso, la propuesta se derivó de la experiencia ocurrida el año anterior (verano 2015) cuando se llevó a cabo el primer curso, mismo que ha sido identificado en este trabajo como caso no. 1.

En consecuencia, a la experiencia del verano anterior, el centro determinó sus deseos por continuar con la labor de formar profesionales y paraprofesionales que puedan trabajar el acompañamiento con niños. Así, a inicios de enero de 2015, el Centro Esperanza de Guadalajara inició su convocatoria para lo que sería un curso con validez oficial de diplomado y lo enfocaron en la formación de orientadores y acompañantes infantiles ante el duelo y la enfermedad. Por petición expresa del centro, el investigador participó en el diseño del tercer y último módulo de este diplomado que tendría en total una duración de 120 horas efectivas en aula, y el diseño se realizó en coordinación de otros dos módulos de contenido teórico sobre desarrollo y el cuidado del niño enfermo. Los contenidos por módulo se distribuyeron de la siguiente manera:

- Módulo I: Conceptualización del niño, sus derechos, psicología del desarrollo, resiliencia infantil y el juego como recurso de acompañamiento.
- Módulo II: Cuidado del niño enfermo, Bioética, Medicina Paliativa infantil.
- Módulo III: El duelo infantil, Pedagogía de la muerte y acompañamiento educativo ante el duelo y la pérdida.

De las secciones anteriores, la observación e instrumentación que se presenta en este informe involucra exclusivamente el trabajo realizado durante el último módulo, con un total de 40 horas, tiempo en el cual el investigador fungió además como facilitador.

#### ***Inicio del curso y presentación de los elefantes del aula.***

La primera clase de este nuevo grupo sucedió en junio de 2016 y con el objetivo de reforzar lo aprendido con el caso no. 1, ocurrido un año antes, se definió comenzar nuevamente con la actividad de identificación de duelos “El elefante en el aula”. La dinámica fue nuevamente similar a la que se llevó a cabo en el curso que había ocurrido



un año antes, se dio inicio con una fantasía guiada en la cual poco a poco los participantes iban retrocediendo en el tiempo en sus vidas hasta ubicar un momento o varios que creyeran se trataba de un duelo en su infancia. De la misma manera en que había sucedido en el caso no. 1, en este nuevo grupo empezaron a surgir los relatos de dolor en la infancia de los participantes, se destaca en este punto la presencia de tres mujeres violentadas sexualmente en su infancia, que nunca hablaron de lo que les ocurrió hasta el día en que dibujaron su *elefante* en el primer día del curso; surgieron además dos casos de mujeres participantes que habían pasado por duelo perinatal en su juventud y que tampoco habían sanado su pérdida por la muerte de sus hijos. Un participante habló de la separación con su padre cuando tenía nueve años y de todos los años de dolor que había pasado y cuya vivencia se había desbloqueado tres años antes cuando uno de sus hermanos murió. Otras dos participantes hablaban de haber pasado por situaciones médicas complicadas en su infancia, que les había costado mucho tiempo de recuperación en hospitales. Al igual que en el grupo anterior, las historias fueron muy variadas, así como había quienes decían estar trabajando en ello, los había quienes aseguraban no haber estado conscientes de su *elefante* hasta el día en que realizaron esta actividad. Esta sesión, en ambos casos, se convirtió en un momento muy sensible para los participantes, porque además requiere de un alto grado de humildad para aceptar de qué manera sus experiencias condicionan su perspectiva de la muerte y la pérdida, así como la forma en que se acercan a los niños.



Imagen no. 118. Ilustración de una separación.



Imagen no. 119. Uno de los participantes narra la muerte de su abuelo, con la frase "mi elefante es el dolor"

La mayoría de los participantes coincidieron en reconocer que tenían heridas de infancia que habían permanecido bloqueadas y que nunca se habían detenido a pensar en la influencia que aún tenían estos eventos en sus vidas. Es posible decir que los casos que más llamaron la atención por su complejidad fueron los tres casos de abuso y

violencia sexual, en todos estos casos la carencia de atención durante la infancia era un factor común, los participantes aceptaron realizar un autoanálisis de conciencia en lo que restaba del curso que les permitiera encaminarse hacia una práctica ética de trato con niños.

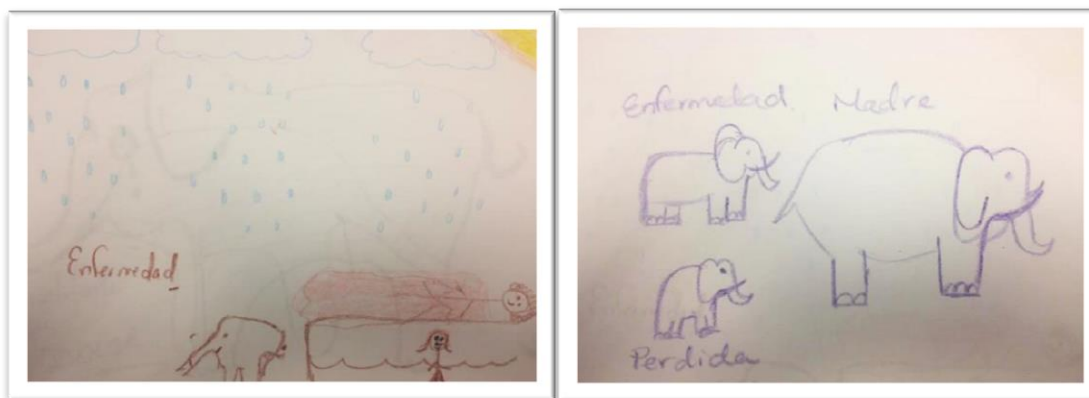


Imagen no. 120. Una participante habla sobre su enfermedad

Imagen no. 121. Una participante ilustra la enfermedad y posterior pérdida de su madre.

Aunque no fue estrictamente necesaria una justificación profunda del por qué resultaba importante la identificación de sus duelos, el clima en ese momento apuntaba totalmente a la reflexión y se les invitó a explorar la posibilidad de iniciar un proceso de trabajo personal si consideraban necesitarlo. La gran mayoría aceptó la posibilidad y en general la sesión se constituyó como un inicio importante para la exploración de los contenidos y el acomodo de la teoría desde una mente abierta una vez que la gran mayoría se identificó a sí mismos como producto de sus experiencias pasadas.



Imágenes no. 122 y 123. Dos participantes ilustran sus pérdidas pasadas.

Este día de sesión cerró con una segunda actividad que consistió en un análisis FODA, donde la pregunta detonadora fue “¿cuáles consideraban que eran sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas para realizar un trabajo con niños?” A continuación se presentan las tendencias en las respuestas de los participantes:

Las referencias predominantes fueron:

- Fortalezas:
  - Interés en la infancia.
  - Conocimientos e interés por adquirirlos y aplicarlos.
  - Perfil empático y adecuado para el trabajo con niños.
- Oportunidades:
  - Facilidades de acceso a espacios con niños.
- Debilidades:
  - Miedo a fallar, inseguridad, auto sabotaje.
  - Desconocimiento o ignorancia.
  - Excesiva identificación con el dolor ajeno (*enganchamiento y proyección*).
  - Falta de experiencia.
  - Falta de humildad para reconocer los límites personales.
- Amenazas:
  - Rechazo social o resistencia al trabajo de acompañamiento a los niños.
  - Poca disposición de los padres por atender a sus hijos.
  - Que los niños y los padres no valoren el trabajo de acompañamiento o la importancia del tema.
  - Miedo o resistencias de los padres.

En general se puede apreciar una tendencia a reconocer en las fortalezas algo que resulta, a veces, obvio, que los participantes tienen un primer acercamiento a este tipo de cursos motivados por su gusto o afinidad al trabajo con niños. Desde aquí, este factor es ya una ventaja puesto que garantiza una intención genuina de procuración hacia la infancia, pero también representa la materialización de una debilidad que figuró en igual medida entre las autoevaluaciones de los participantes: el riesgo proyectivo que existe cuando se trabaja con niños y el no tener claridad sobre las líneas éticas que implica el

trabajo ante seres vulnerables por el momento de vida en que se encuentran. Lo mismo llama la atención que la tendencia mayoritaria se haya enfocado en que los participantes tienen ya la facilidad de estar en contextos donde hay niños y esto implica desde ya una necesidad detectada por ellos mismos, que se convierte en interés por adquirir los conocimientos. Una parte importante a reconocer en el análisis realizado por los participantes es la identificación de sus amenazas y de sus debilidades. Entre las debilidades encontradas, resulta especialmente interesante y útil el que reconozcan que existe la posibilidad y riesgo de que el trabajo con lo niño sea proyectivo, adoctrinante o que rebase las líneas éticas de lo que un educador o acompañante está en posibilidades de realizar. De alguna manera el hacer consciente la posibilidad abre también la posibilidad de aceptar el trabajo personal que sea necesario para disminuir este tipo de riesgo.

De acuerdo al sondeo general del análisis FODA, se puede decir que el interés genuino por trabajar con la infancia, así como la necesidad detectada fue la motivación más fuerte del grupo para buscar adquirir más conocimientos; que el trabajo personal es crucial y que más allá, los participantes identifican la necesidad también de desarrollar esta parte en ellos. Que las amenazas detectadas refuerzan una tendencia social de la que ya he hablado antes, un rechazo y resistencia a concebir la muerte como un tema necesario como parte de la educación infantil.

#### *Sobre los contenidos teóricos del programa*

En este apartado se incluye también algunas percepciones de los participantes que es información que no contó con observación directa, por tratarse de contenidos teóricos que el grupo recibió durante los módulos I y II.

La estructura del curso completo estaba diseñada para que en los primeros meses, los participantes recibieran la formación en temas de Psicología del desarrollo. Algunas de las teorías analizadas, incluyeron a autores como Piaget, Erikson, Kohlberg y Vigotsky. Así mismo, los participantes también recibieron teoría del juego y sobre resiliencia infantil. Aunque no se pudo observar directamente este periodo, sí fue posible recoger algunas opiniones entre los participantes sobre la utilidad que encontraban en esta información. En este sentido, se pudo observar una tendencia similar a la ocurrida en el curso del caso no. 1, ocurrida un año antes. La mayoría de los participantes se mostraban resistentes a esta información e insistían no encontrarle utilidad o conexión

con el resto de los temas. Las opiniones eran muy diversas, pero estaban encaminadas a dos tendencias principales:

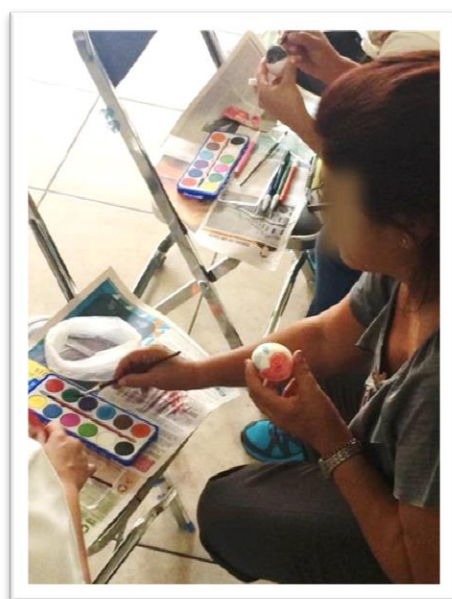
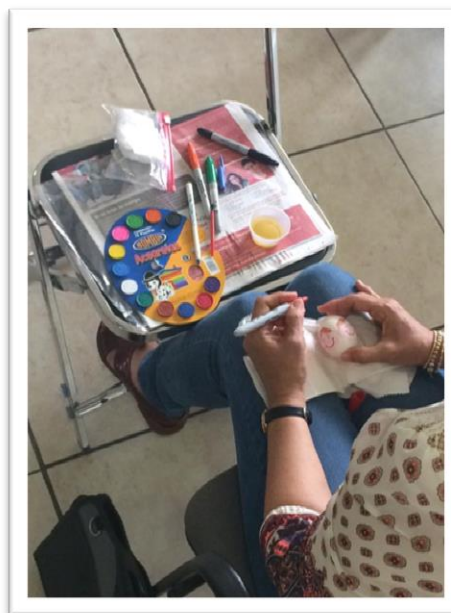
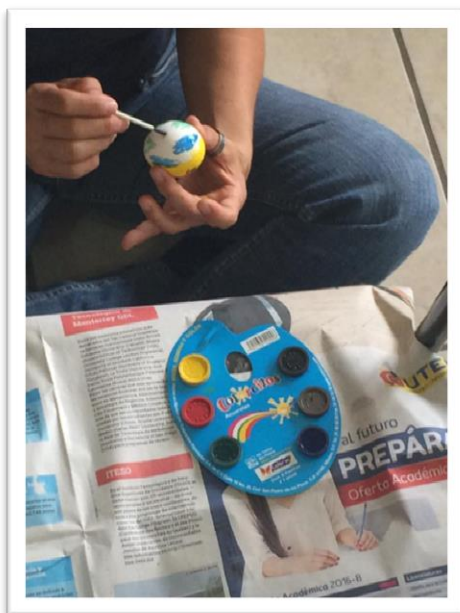
- Quienes tenían estudios en Psicología, Pedagogía o afín, opinaban que la información era recordatoria de algo que ya conocían.
- Quienes no tenían estudios previos afines, encontraban la información muy compleja y presentaban dificultades para conectar la información con una utilidad.

Una vez detectada esta situación y con el objetivo de que los participantes relacionaran esa experiencia previa con los contenidos del Módulo III, se les solicitó que leyeran un capítulo de Delval (2011), que recapitula la teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget, de igual manera se solicitó que realizaran la lectura de Cordero (2015), un capítulo titulado “Del desarrollo al desarrollismo”, que es un texto que abre el debate sobre la importancia de conocer las teorías del desarrollo pero también la contraparte de poder cuestionarlas. La observación permitió constatar que la apertura al debate y a escuchar puntos de vista diferentes logró captar la atención y comenzó a darle un sentido a la teoría que los participantes habían considerado inútil hasta ese momento. Adicionalmente, dentro de la información teórica sobre el duelo, se incluyó información que relaciona ampliamente las teorías de Piaget con las manifestaciones del duelo, este factor permitió un tanto la reconciliación de los participantes con los conocimientos adquiridos en el primer módulo. No obstante, se puede concluir que en general este tipo de contenidos generan una resistencia generalizada porque implican un nivel de lectura de comprensión más alta. No obstante, una diferencia básica entre esta nueva experiencia y la anterior vivida en el caso no. 1, fue el tiempo transcurrido entre una sesión y otra, que permitía extender las posibilidades de que los participantes pudieran leer y realizar asignaciones fuera del tiempo de clase en aula.

Con respecto a la teoría sobre el duelo y el acompañamiento educativo, se percibió un interés general de los participantes y se observó también que aquellos alumnos que laboraban en la actualidad en contextos donde había niños presentes, lograban el acomodo más rápido de toda la parte teórica.

*Los contenidos del curso como fomento del desarrollo y trabajo personal*

Aquella actividad con la que se iniciaron ambos casos, tuvo en esta ocasión una continuación, alrededor de la cuarta sesión se realizó una nueva actividad para retomar el trabajo realizado el primer día. Los participantes materializaron en un huevo la representación de lo que deseaban trabajar. Se solicitó que localizaran alguna figura infantil que quisieran representar en un huevo, al que le dieron una personalidad, podía representar su propia infancia o algún niño que significara algo para ellos y se les dio tiempo para que representaran de manera simbólica.



Imágenes no. 124 a 127. Desarrollo de la actividad del personaje representado en el huevo.

Una vez que los participantes tuvieron su representación hecha, se les dio la instrucción de que tendrían que darle cuidados durante toda una semana, tendrían que trasladarlo a todos los lugares a donde fueran, colocarlo junto a ellos en su mesa de noche, subirlo al transporte público, llevarlos a sus trabajos, etc. La finalidad de esta actividad era que tuvieran muy presente lo que habían decidido representar para que al paso de una semana localizaran aspectos o reflexiones que pudieran estar escondidas. Posteriormente deberían escribir una reflexión sobre sus hallazgos durante la actividad.

Transcurrida una semana, todos los participantes debían traer su huevo y compartir lo que habían encontrado. Las experiencias fueron muy variadas, algunos de ellos decidieron trabajar algo de su propia infancia y ubicaron aspectos que “venían cargando” de esa vivencia y fueron invitados a tomar una decisión sobre qué hacer con esa carga. Por otro lado, sobresalieron algunas otras vivencias como el de dos mujeres que habían pasado por la pérdida de un bebé hacía años y expresaban el haberse dado cuenta de cómo es que inconscientemente aún cargaban con ese dolor que se había convertido en una especie de sufrimiento silencioso. Otro participante se representó a sí mismo en la infancia en la época en que vivió la pérdida de su padre y declaraba haber tenido la oportunidad en esa semana de darse los cuidados que creyó que había necesitado en ese entonces. La gran mayoría reflexionó sobre el cómo se descubrieron a sí mismos, ya fuera dispuestos o indispuestos a dar cuidados a algo que consideran tan frágil, algunos no presentaron dificultad en interpretar la metáfora de fragilidad de un huevo comparada con la fragilidad de un niño, algunos entonces declararon el no saber si estaban dispuestos a lidiar con tantos cuidados, otros decían sentirse cómodos sacrificando un poco de comodidad para cuidar de otros.

Con respecto a la actitud de los participantes, fue posible que se proyectaran a sí mismos sobre lo dispuestos que estaban a dedicarse al servicio de otros, algunos cuestionaron el no sentir responsabilidad por haber olvidado de cargar con su niño, otros se mostraban satisfechos por haber logrado una encomienda sencilla y que no dañaba a otros pero que les servía para darse cuenta de qué tanto estaban dispuestos a invertir de forma incondicional en otros. Para quienes la experiencia resultó más personal y sanadora, las dos mujeres que habían pasado por la muerte de sus bebés (duelo perinatal), representaron a sus hijos no nacidos y durante una semana se permitieron la vivencia de las emociones que les evocaba esa presencia. Una de ellas declaró haber tenido la oportunidad de cuidar de su bebé de forma simbólica y decía haber empezado a sentir tranquilidad. Aunque se aterrizó en el grupo que algunas pérdidas necesitaban de

un análisis más profundo que no podía darse en el curso, se destaca el reconocimiento de lo que cada uno estaba viviendo en su interior.

Para concluir la actividad, en sesión de grupo y después de haber compartido reflexiones, se les preguntó si estaban dispuestos a entregar a sus niños y desprenderse de lo que había significado para ellos, todos lo entregaron. Bertha, una de las mujeres que había identificado su duelo por la muerte de su bebé, se acercó a entregar a su niño y entregó además un par de aretes, mencionó que deseaba hacerlo como representación de su disposición a iniciar su proceso personal y ejercer una mejor práctica. En general, la conclusión a la que se llegó con esta actividad es que el trabajo personal y la vivencia del curso como algo práctico tiene una mejor aceptación entre los asistentes, además, queda de manifiesto la importancia de que los adultos que deseen trabajar con niños, tengan un proceso personal avanzado pues el riesgo de proyectar sobre otros las necesidades propias está latente.

#### *Pedagogía de la muerte aplicada.*

El total del módulo se dividió en dos aspectos primordiales, el trabajo personal de los asistentes y la adquisición del conocimiento teórico que permitiera llevar a la parte práctica de la educación para la muerte. En este segundo aspecto es en el que se centró la segunda mitad del curso, en el cual se desarrollaron las clases de mayor contenido teórico acerca de la vivencia del niño ante la muerte. Desde el inicio, se planteó a los participantes que durante el curso, uno de los objetivos principales era desarrollar las técnicas didácticas que les permitieran fungir como acompañantes de niños. Así, en la segunda mitad del curso, los participantes estuvieron trabajando en el desarrollo de algunas actividades con esta finalidad. Los contenidos teóricos se proporcionaron en un orden similar al que se había llevado en el curso de formación del caso no. 1, con algunas diferencias como la incorporación de temas como la muerte cuando quien muere es el niño mismo, también se incorporaron temas sobre la muerte desde una perspectiva cultural e histórica, y el tema de Pedagogía de la muerte que se constituyó como tema de cierre. Los contenidos se relacionaron con las lecturas y materiales complementarios, de la siguiente manera:

#### *Sesión dos*

- Tema: El duelo y el niño.



- Asignación: Reflexión sobre los diferentes modelos teóricos del duelo (se puede apreciar esta tabla comparativa en la presentación del curso que se encuentra en el apartado de apéndices). También se solicitó a los asistentes que respondieran y reflexionaran sobre las preguntas que plantea Kroen (2011: 25) y que se reproducen a continuación:
  - Cuando fuiste niño:
    1. ¿Conocías algún secreto familiar relacionado con alguna muerte?
    2. ¿Asististe de niño a algún velatorio, funeral o ceremonia conmemorativa dedicado a cualquier miembro de la familia?
    3. ¿Te habló alguien alguna vez sobre la muerte?
    4. ¿Murió algún animal doméstico? ¿Cómo te explicaron su muerte?
    5. ¿Tenías alguna pregunta sobre la muerte que nunca formulaste?
    6. ¿Recuerdas qué es lo que te contaron que le ocurre a alguien cuando muere?
    7. ¿Experimentaste alguna vez alguna dolorosa pérdida o separación?

#### *Sesión tres*

- Tema: Conceptos teóricos del niño, la muerte y el duelo.
- Asignaciones: Lectura de capítulo de Delval (2011) titulado “Los estadios del desarrollo” y el capítulo de Cordero (2015) titulado “El desarrollismo”.

#### *Sesión cuatro*

- Tema: El duelo en el desarrollo infantil.
- Asignaciones: Video análisis de película “Una muerte inesperada”

#### *Reporte de sesiones dos a cuatro*

Las primeras sesiones del área teórica se encaminaron al conocimiento general sobre la vivencia de duelo, la pérdida y su relación con el desarrollo del niño. En estas sesiones se pidió a los participantes que realizaran un reporte de reflexión sobre la teoría y sobre las preguntas extraídas del libro de Kroen (2011). Entre las reflexiones más destacables se encuentra el hecho de que la mayoría pudo darse cuenta de que su contacto con la

muerte en su infancia fue muy común por la incidencia en número de situaciones que les hicieron estar cerca de situaciones de pérdida y su relación inversamente proporcional al número de explicaciones no recibidas en consecuencia a estas pérdidas. Además, la mayoría también coincidió con que las explicaciones, cuando las había, eran aquellas que relacionaban a la muerte con el cielo, “estar muerto era ir al cielo”, el remontarse al pasado y el coincidir ahora en un espacio donde el tema tabú de su infancia era descubierto, provocó que casi todos los participantes se identificaran a sí mismos como agentes de cambio. Percibir la necesidad no cubierta en su infancia a la par de encontrarse con la oportunidad de evitar que esas situaciones sigan proliferando, se convirtió en motivante del resto de las sesiones.

Con respecto a la conceptualización del duelo, casi todos los participantes tenían conocimientos previos sobre temas afines al acompañamiento, al duelo o la muerte, pero también pudo constatarse que hay desconocimientos teóricos que, al final, se ha centrado en la literatura corriente y más común que abunda de manera popular. Parte de las reflexiones sobre los diferentes modelos conceptuales de duelo dejaron en evidencia que incluso aquellos que han tenido contacto alguno con el tema, no gozan de actualización y al cuestionárseles sobre qué modelo les llama la atención, la mayoría se dirige hacia lo que conocen, que en general son las enseñanzas de personajes comunes en el tema, la mayoría se identifica con el modelo de Elisabeth Kübler-Ross, por ejemplo. Este aspecto, que a simple vista parece insignificante, toma importancia al explorar la disposición de los participantes aceptar nuevos puntos de vista. La gran mayoría no exploró ni investigó otros modelos y al abordar la conceptualización del duelo y su relación con el niño, la dinámica tomó un rumbo similar: algunos participantes insistían en una vivencia de la pérdida en el niño similar a la que experimenta el adulto y aunque decían estar abiertos a otras ideas, en la práctica el discurso no se modificaba de forma importante. Algunos preguntaban sobre la normalidad de que un niño no llorara o cuestionaban fuertemente la posibilidad de que un niño se instalara en el enojo durante su vivencia, haciendo señalamientos del tipo “¿en qué momento el niño pasa a la negociación o a la aceptación?” Claramente en referencia a los modelos de duelo adulto que hablan sobre etapas con manifestaciones emocionales concretas.

Otros participantes más abiertos a información novedosa coincidían en que se identificaban más con el modelo propuesto por Worden (1997, en Payás, 2014) que conceptualiza el duelo en cuatro partes importantes: aceptación de la realidad de la

pérdida, experimentar el dolor del duelo, ajustarse a un ambiente donde el fallecido no está y recolocar al fallecido emocionalmente.

Por último, en la sesión número tres, se proyectó la película “Una muerte inesperada” y se habló sobre las manifestaciones del duelo y su relación con el desarrollo infantil. Se invitó a los participantes a que, en una reflexión, indicaran lo que identificaban en la película sobre la vivencia de duelo de las niñas que protagonizan la historia. La mayoría de los participantes fue capaz de llevar la teoría a la práctica señalando las manifestaciones de duelo en la historia, no obstante se percibe una clara tendencia a empatizar con el adulto que miente u oculta información al niño, que es una situación evidente en la historia. Hasta este punto, se perciben tendencias similares que marcan discrepancia entre la teoría y la hora de aplicar los conocimientos, tendencia que también apunta el rumbo que habría de seguir en las siguientes sesiones: un claro reforzamiento de empatía y respeto hacia los derechos del niño, que significaba necesariamente minimizar la vivencia del adulto, sino dejar claramente establecidas las necesidades y derechos del niño ante la muerte.

#### *Sesión cinco*

- Tema: Los niños también mueren.
- Asignaciones: lectura del texto “El proceso de morir en el niño y el adolescente” de Martino (2007).

#### *Sesión seis*

- Tema: El acompañamiento infantil.
- Asignaciones: Reporte de la reflexión sobre la actividad de acompañamiento del huevo.

#### *Reporte de sesiones cinco y seis*

El aspecto teórico de las sesiones cinco y seis se encaminó hacia el tema del acompañamiento enfocado a los niños. En la sesión número cinco, la cual estaba destinada a hablar sobre el acompañamiento al niño que está enfermo o en proceso de muerte se habló también sobre los derechos del niño que va a morir. En un primer momento no se sabía que se podía esperar de la reacción de los asistentes hacia este contenido porque entre algunos aspectos se hablaba claramente de los derechos del niño,

no sólo de conocer sobre la muerte, sino de su derecho a que se le respete y se le hable con la verdad, que se respete su derecho a participar en las decisiones que competen a su vida y de su derecho a aceptar su muerte con todas las manifestaciones que en consecuencia vengan. En general, las reacciones de los participantes apuntaron a favorecer los derechos del niño en situación de enfermedad y del niño moribundo, los reportes posteriores permitieron confirmar que el contenido de esta sesión en especial fue muy confrontativo pero útil para reconocer y priorizar los derechos del niño sobre los derechos de otras personas involucradas en el proceso. Varios participantes dijeron estar confrontados y sensibles a algunas frases que se emplearon en las diapositivas de esta sesión. Éstas decían:

- “Los niños también mueren”.
- “Hay que dejar marchar a los niños desde que nacen”.

Recordando el hecho de que en el grupo había participantes que habían atravesado por la muerte de un hijo, sus comentarios posteriores ilustraron la postura de una madre que ha perdido un hijo pero que adopta la consciencia de las necesidades de los niños. Por ejemplo, ambas se pronunciaron por favorecer la experiencia de los niños sobre la vivencia adulta cuando hay otros hijos en la familia que pasa por una muerte. En ambos grupos, tanto el caso no. 1 como ahora el no. 2, había participantes que abiertamente expresaban no estar de acuerdo con privilegiar el derecho de los niños a ser atendidos de forma prioritaria sobre los adultos. Los comentarios de estas mujeres, madres de niños muertos y madres de niños vivos, permitió tener los testimonios directos de personas que han pasado por esta experiencia y que se pronunciaban en favor de los niños, reconociendo su propio dolor, pero en consciencia de la vulnerabilidad de los niños en momentos de crisis.

Durante la sesión número seis, se realizó la actividad de caracterización del huevo, cuyo producto final, todos los participantes tendrían que conservar consigo a lo largo de sus actividades cotidianas. Esta experiencia ya se ha narrado anteriormente, se menciona aquí para contextualizar el momento en que la actividad se llevó a cabo y el cómo se procuró que funcionara como la parte vivencial del acompañamiento, en combinación con una dimensión de trabajo personal.

### *Sesión ocho*

- Tema: Análisis sociocultural de la presencia de la muerte en el contexto mexicano.

#### *Reporte de sesión ocho*

En la sesión número ocho se abordó el contexto mexicano en su relación con la muerte. Se habló sobre el origen de la relación cultural e histórica de la sociedad mexicana con la muerte. Se pudo saber que la mayoría de los asistentes conocían acerca de la percepción de la muerte en la cultura mexicana y su evolución combinada con su historia de conquista. En general la narración y contenido de esta sesión sirvió únicamente para enfocar algunas pautas que determinan el cómo se vive la muerte en México y también para replantear el cómo uno de los eventos más importantes presente en la cultura podría ser empleado como momento educativo.

#### *Sesión siete y nueve*

- Tema: Recursos educativos y de acompañamiento.
- Asignaciones: diseño de un recurso educativo o de acompañamiento para niños en edad escolar.

#### *Reporte de sesiones siete y nueve*

Las sesiones siete y nueve se encaminaron en el desarrollo de los recursos educativos que se solicitaron a los asistentes como requisito de conclusión de esta parte del diplomado. La asignación para estas sesiones consistió en la organización de equipos de trabajo para que desarrollaran un recurso cuyo objetivo podía ser educar en la prevención de la muerte o el acompañamiento educativo ante la pérdida y el duelo. Los equipos de trabajo debían organizar la carta descriptiva de su actividad y planear la implementación de la misma entre los demás participantes.

Esta actividad se llevó a cabo en dos partes. La primera parte tuvo lugar en la sesión siete, en la cual se realizó un cierre parcial del módulo, este cierre consistió en el fin del trabajo personal de sensibilización que inició en la sesión uno. Este trabajo de sensibilización se había llevado a cabo en tres partes:

- 1) Inicio de sensibilización con la actividad “El elefante en el aula”, llevado a cabo en la sesión uno.

- 2) Sensibilización intermedia con caracterización del huevo y el inicio de la concientización sobre el acompañamiento, llevada a cabo en la sesión seis.
- 3) Cierre de la sensibilización sobre el acompañamiento y la historia personal de duelos en la sesión número siete.

Así, en la sesión siete se vivió la conclusión de la experiencia sobre el acompañamiento del huevo caracterizado y una serie de ejercicios que combinaban el juego con la reflexión sobre la infancia. Todas estas actividades consistieron en el trabajo físico y con la reflexión de los logros personales alcanzados sobre la vivencia propia de los participantes. La segunda parte de esta actividad se llevó a cabo entre la sesión siete y la sesión nueve, este proceso requirió de tiempo de trabajo adicional al trabajo de clase. La asignación tenía como objetivo realizar una presentación de los recursos diseñados durante la sesión número nueve.

La decisión de los equipos de trabajo sobre el recurso a desarrollar resultó en lo siguiente:

- Equipo 1. Representación de obra de teatro con títeres de un cuento infantil con temática de la muerte.
- Equipo 2. Elaboración de títeres para niños con temática de la muerte.
- Equipo 3. Presentación de fantasía guiada combinada con actividad de origamia.
- Equipo 4. Arte como herramienta de expresión del concepto de la muerte en la mentalidad del niño.
- Equipo 5. Actividad de educación y expresión emocional.

#### *Reporte de presentaciones de la sesión nueve*



##### *Obra de teatro con títeres*

Los participantes de este equipo definieron hacer una representación del cuento titulado “El pato y la muerte” para lo cual se consiguieron ambos personajes: el títere de la muerte y el del pato. La obra fue representada en la clase con la asistencia de los demás participantes.

Imagen no. 128. Representación del cuento “El Pato y la muerte”.

La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.

### *Taller de elaboración de títeres*



Imagen no. 129 a 132. Taller de elaboración de títeres.

Los participantes de este equipo desarrollaron un taller de títeres de los personajes de la obra representada por el equipo de teatro, los títeres disponibles para armar eran los dos personajes del cuento.

### *Taller de fantasía guiada con origamia*

Los participantes desarrollaron una fantasía guiada acerca del sentido de la vida, el dolor y el sufrimiento y posteriormente, con instrucciones reflexionando acerca de cada



movimiento, los demás asistentes iban construyendo una figura en origamia que al final se convertía en una cruz.



Imagen no. 133 a 136. Taller de fantasía guiada y origamia.



La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.

*Taller de arte sobre el concepto de la muerte en la mentalidad del niño.*

El equipo que desarrolló esta actividad, tenía como objetivo utilizar el arte como herramienta de expresión para que cada asistente personificara la muerte utilizando los materiales que deseara de una gama de opciones.



Imagen no. 137 a 140. Taller de expresión a través del arte

### *Taller de educación y expresión emocional*

Los participantes que diseñaron esta actividad deseaban educar sobre las emociones y dieron una explicación personificando cada una de las emociones. Al final, repartieron figuras de rostros donde cada uno de los asistentes podía dibujar la expresión facial que más les identificara en determinados momentos o situaciones de la vida.



Imagen no. 141 a 144. Taller de educación y expresión emocional.

### *Sesión diez*

Esta sesión fue la última de toda la formación y en ésta se abordó el tema de la prevención por medio de la Pedagogía de la muerte, mediante la presentación de argumentos que justifican la incorporación del tema a los contenidos de la educación, tanto la escolarizada como la efectuada desde la familia, los asistentes fueron invitados a la reflexión sobre la diferencia entre un panorama que incluye la contemplación de la muerte y aquel que sigue desde la perspectiva de una aparente y falsa infinitud de la vida. En esta sesión fue proyectado también el cortometraje Coda, que habla sobre un joven que muere y se enfrenta a la realidad de no haber vivido en plenitud y con el cuidado necesario.

Como cierre del curso, los asistentes participaron en dos actividades de conclusión; la primera actividad consistió en que compartieran con todos los demás participantes la experiencia vivida en los meses de diplomado y las últimas diez sesiones en que se hizo la observación. Entre los testimonios abundaron los comentarios de haber tocado las experiencias del pasado que, aun si ser conscientes de ello, se encuentran muy presentes en sus vidas. En algunos de los testimonios también se hizo mención de no haber estado conscientes con anterioridad de la trascendencia del tema desde la perspectiva educativa, ya que hasta ahora su conceptualización de acompañamiento y del abordaje de la muerte en un contexto infantil, solo parecía haber estado justificado cuando la necesidad ya estaba presente pero la mayoría de las conclusiones otorgadas por los participantes apuntaban a un cambio importante en el paradigma con el que inicialmente se habían presentado. Algunos comentarios hicieron eco sobre la primera impresión cuando se les pidió hacer conscientes sus propios duelos, algunos también reconocieron las resistencias vividas en ese primer momento y la suavidad y aceptación con la que en el momento del cierre eran capaces de hablar al respecto.

Muchos de los participantes hablaron del espíritu de cooperación despertado en el grupo y de cómo se sentían por encontrarse en una comunidad de crecimiento y respeto, dijeron sentirse escuchados y respaldados en sus vivencias y estar viviendo sus duelos acompañados como no lo hicieron antes. La gran mayoría se mostró conforme con los resultados, particularmente una asistente habló de sentirse muy sensibilizada hacia el niño, más allá de su relación con la muerte y la pérdida, habló de cómo su perspectiva cambió al considerar al niño como un ser merecedor de consideración y respeto. Con respecto al contenido teórico, manifestaron sentirse satisfechos aunque realizaron severas críticas al abordaje que se dio a la teoría de Psicología del desarrollo y al haber

tenido que realizar reportes de lecturas que parecían no tener sentido, la mayoría se pronunció a favor de las actividades que implicaban una reflexión personal con base en teoría y contenidos de las clases. Aunque las primeras dos partes del diplomado en el cual se incorporó la formación de acompañamiento, no fue observada en su totalidad, las retroalimentaciones sí fueron recogidas en esta etapa, los señalamientos más importantes se encontró que el abordaje teórico había causado un impacto un tanto negativo y complicado para los participantes.

Por último, se realizó la actividad de despedida en la cual, a través de una sensibilización breve, los participantes se despidieron de la comunidad que habían formado entre ellos, todos los participantes expresaron su deseo de pasar a la acción de acompañamiento y de implementar lo aprendido.

### *Observaciones*

Las siguientes observaciones incluyen comentarios del total del curso impartido para el caso número dos, que consistió en el curso de tiempo prolongado comprendida en 40 horas de formación de acompañantes educativos.

### *Sobre el perfil de los participantes*

Con respecto al perfil de participantes que se encontraban en este caso, se ha podido apreciar que en su mayoría llevan a cabo actividades profesionales relativas al tema del curso de formación. Salvo algunas excepciones en los cuales los participantes tenían actividades muy diferentes. La participación en su totalidad fue de carácter voluntario y la convocatoria no se realizó con un perfil específico.

No obstante, sí es posible hablar acerca de los perfiles encontrados y de cuáles se encontraron más adecuados en el desarrollo del curso. Al grupo, de acuerdo a la variable del perfil profesional, se le puede dividir en dos grupos:

- Participantes cuya actividad profesional se encontraba entre algunas de las siguientes: Psicología, Pedagogía, Psicoterapia, educación infantil, Trabajo Social, Enfermería, Medicina.
- Participantes cuya actividad profesional se encontraba en áreas diferentes: Administración, Finanzas, Contabilidad, ventas, y otras afines a las anteriores.

De lo anterior puede expresarse que, aquellos profesionistas del primer grupo cumplían con un perfil de trabajo con mejores aptitudes para comprender los contenidos del curso o que incluso en ocasiones mostraban un grado más alto de empatía tanto por el grupo de participantes como por los ejemplos que exponían en las sesiones. El segundo grupo cuya preparación y conocimientos previos se encontraban más distantes de los contenidos temáticos del curso, presentaban diferencias importantes en tres áreas: la comprensión de los contenidos temáticos, el trabajo personal previo que desemboca directamente en su disposición de aceptar nuevas posturas o de romper paradigmas con respecto a la infancia, y el desarrollo de habilidades de acompañamiento. En este segundo grupo había excepciones, y particularmente se trataba de aquellos que, eran padres de familia o abuelos; o bien, realizaban algún tipo de voluntariado de carácter social aunque no fuera con un sector infantil, lo cual marcaba una diferencia importante en al menos las últimas dos áreas mencionadas.

Por supuesto que un factor importante en ambos grupos de participantes era el carácter de asistencia voluntaria en el que todos coincidían, pero en este punto se aclara que el interés no siempre significa capacidad o habilidad para efectuar adecuadamente las actividades.

#### *Sobre los contenidos del curso*

La parte teórica del curso es una dimensión importante en el mismo, debido a que los contenidos, la mayoría de ellos, ya habían sido probados en la formación anterior narrada en este trabajo en el informe del caso número uno. En general los contenidos se reafirmaron como apropiados, aunque en esta ocasión se excluyó de la formación los contenidos relacionados con Psicología del desarrollo, debido a que fue parte de otro módulo que no correspondía al módulo en el cual se intervino como parte de la investigación. A continuación, se narra la experiencia concreta por áreas de conocimiento que se constituyeron como ejes teóricos de la formación:

- **Psicología del Desarrollo:** no se observó directamente, se sabe los contenidos abordados, pero no la metodología seguida, los comentarios generales apuntan a sugerir un cambio en la estrategia didáctica para lograr un impacto mayor, sobre todo en aquellos participantes cuyas formaciones previas no están vinculadas a las Humanidades.

- **Dimensión social, histórica y antropológica de la muerte:** se abordó de manera muy breve y podría decirse que superficial; se percibió una demanda muy clara del grupo sobre los contenidos enfocados en el desarrollo de las habilidades de acompañamiento y en las actividades de carácter vivencial, razón por la cual no se priorizó este eje.
- **Pedagogía de la muerte, dimensión teórica:** se formó como base central y prerrequisito del eje de habilidades de acompañamiento educativo; a su vez, fue el eje de enlace entre la Psicología del desarrollo y el desarrollo de habilidades de acompañamiento. Fue uno de los ejes de contenido de mayor aceptación entre los asistentes y que, según sus propios testimonios, les otorgaba más aportaciones.
- **Pedagogía de la muerte aplicada:** comprendió el desarrollo de habilidades de acompañamiento educativo que consistió en aquellas sesiones de contenido donde se habló del perfil del acompañante, temas sobre empatía, relación de ayuda, tacto, etcétera. Además, en este eje se incorporó también el desarrollo de la actividad integradora final que se hizo en equipos de trabajo. Este eje de contenido temático también fue uno de los más aceptados por los participantes debido a las estrategias didácticas empleadas y en las cuales el curso se volvió dinámico y brindó la oportunidad a ellos de aplicar sus conocimientos.
- **Taller de desarrollo personal:** se formó de las dinámicas de trabajo personal que tenían por objetivo la sensibilización de los participantes en dos áreas, la sensibilización hacia el niño y la sensibilización hacia la vivencia de duelo y pérdida en la infancia. Fue el tercer eje de preferencia entre los participantes por haber representado la oportunidad de hacer contacto con la dimensión personal de cada asistente y, además, fundamental para la formación del trabajo en comunidad de acompañantes donde se podría decir que incluso, los participantes activaron las habilidades de acompañamiento como tutores de sus propios compañeros. El eje de desarrollo personal no es considerado como terapia grupal, sino como grupo de coacompañamiento en la comunidad de aprendizaje, en este caso muy enriquecedora para el grupo de trabajo donde cada vivencia y experiencia de los participantes fue objeto de análisis e ilustró situaciones como ejemplos prácticos de los ejes teóricos.



Por último, es importante señalar que todos los ejes mencionados antes, se transversalizaron en las 40 horas de duración de la formación, como si se tratara de un tejido entre la teoría, la vivencia y la práctica.

#### *Sobre el eje temático de Pedagogía de la muerte en su dimensión teórica*

Los contenidos de este eje, como se ha dicho antes, habían sido probados en su mayoría en la formación anterior. En este curso se incorporaron como temas adicionales en este eje, el análisis de la muerte como factor social e histórico, el acompañamiento al niño moribundo y se enriqueció la parte de desarrollo de habilidades de acompañamiento con más contenido y con mayor énfasis en la exploración y desarrollo de los recursos educativos auxiliares en el acompañamiento, de tal forma que, los participantes tuvieran las bases necesarias para desarrollar sus propios recursos.

Esta experiencia se narra en el apartado siguiente denominado como la dimensión aplicada de la Pedagogía de la muerte.

#### *Sobre el eje temático de Pedagogía de la muerte aplicada*

Su contenido esencial se enfocó en la exploración de los recursos educativos propuestos como auxiliares del acompañamiento educativo: el juego, el cuento y el arte. En una segunda etapa, los participantes desarrollaron sus propios recursos en una dinámica de grupos de trabajo conformados por ellos mismos, cuya experiencia y testimonio fotográfico ya se presentó antes. Este eje y su dinámica de ejecución fue otra incorporación diferente al curso de formación del caso número uno, cuyos participantes no llegaron a este nivel de trabajo.

El desarrollo de esta actividad dejó una experiencia trascendente para los participantes que pudieron ejecutar y evaluar sus ideas en un ambiente seguro y con críticas constructivas de parte de sus mismos compañeros.

#### *Sobre el eje de desarrollo personal*

Eje rector de la formación de este curso, en el cual se buscó que los participantes pudieran identificar las vivencias que intervienen en su estilo de acompañamiento y desde esa consciencia tomaran decisiones sobre posibles adaptaciones a éste. El trabajo personal fue intensivo y estuvo presente en prácticamente todas las sesiones, con especial presencia en aquellas en las cuales se detonó alguna actividad especial que

posteriormente se trabajó en las sesiones subsecuentes. En total fueron dos actividades de alto impacto con seguimiento en el resto de las sesiones: la actividad de identificación y sensibilización hacia los duelos personales y el acompañamiento emocional a la representación de un niño (acompañamiento del huevo), ésta última de desarrolló de forma natural en dos vertientes: algunos participantes personificaron a algún niño significativo en su actualidad y otros se personificaron a sí mismos en su niñez.

### *Optimización y adaptación del programa*

Con base en los comentarios del apartado anterior. Se extienden los siguientes comentarios que podrían ser orientadores de mejora y adaptación de la formación de tiempo prolongado.

- Con respecto a ambas formaciones, la primera ejecutada en 20 horas y la segunda que comprendió 40 horas. Se habló antes de que la primera opción funcionara para un público más general e incluso con un perfil más distante del ideal para el trabajo de acompañamiento educativo. En este sentido, la formación de 40 horas, sirvió para reafirmar que: un curso de formación como el que se pretende en los objetivos requiere de dos cosas: un número superior de horas, donde 40 resultó óptimo y una distribución de las mismas en sesiones semanales. Tal y como se vivió en esta experiencia. Por lo tanto, una optimización del curso del caso número dos, con respecto al caso número uno, podría y debería ser, la consideración de un curso de al menos 40 horas en 10 sesiones semanales de 4 horas, o su equivalente en sesiones más breves.
- Con respecto al contenido temático de la formación:
  - Independientemente de que este contenido se incorpore a otra formación, diplomado, curso, etc. El módulo de formación de acompañamiento educativo no debe omitir el abordaje del eje de Psicología del desarrollo. Este eje se considera crucial y es base formativa de las habilidades de acompañamiento infantil, por lo tanto, no debe omitirse bajo ningún criterio para que facilite el entendimiento de su vínculo ineludible con la Pedagogía.
  - La incorporación de los temas que no se habían considerado en la primera formación fueron acertados, se podría considerar un ajuste en el eje temático de la dimensión social, antropológica e histórica de la muerte ya



que se podría determinar que el impacto provocado no se cumplió con la precisión que se deseaba.

- El desarrollo de nuevos recursos educativos: de acuerdo a lo vivido en esta formación, fue una vivencia muy valorada por los participantes, tal vez la propuesta de optimización sería que el trabajo en grupo se formara de un número menor de participantes con el fin de tener mayor variedad en las propuestas y sugerir la constitución de un marco teórico de referencia. Esto funcionaría con el objetivo de que se formalice el desarrollo de las actividades y que posteriormente pueda considerarse incluso como un resultado con potencial de publicación para el trabajo fuera del aula. Este proyecto puede desarrollarse como un proyecto de tesina.
- El trabajo de desarrollo personal: este eje se considera un acierto porque el logro de esta experiencia se mantuvo en el punto equilibrado del acompañamiento educativo desde una perspectiva vivencial. En ninguna sesión se dio una dinámica de terapia en forma, inclusive parte de las reglas del grupo de trabajo consistía en permitir únicamente la expresión emocional y el compartir las vivencias y puntos de vista. Sin embargo, el logro superó el objetivo. El grupo de participantes se fusionó en una comunidad de acompañantes y de apoyo mutuo que se compensaba cuando alguno de los miembros veía disminuida su capacidad influenciado por su vivencia. A partir de esa experiencia, se puede decir también que el acompañamiento debe funcionar en diferentes niveles: principalmente educador alumno, seguido de educador-educador. Por lo tanto, no hay una crítica concreta de optimización en esta área, únicamente el señalamiento de que se defina como una actividad insignia del curso de formación.

-

## **PALABRAS FINALES ACERCA DEL DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO**

Tal y como se ha advertido a lo largo de este capítulo, cada una de las etapas de la evaluación de programas se ha consagrado como pieza elemental del total del proceso. Desde la fase diagnóstica que antecedió a este trabajo y que se realizó años atrás, se hace evidente, primeramente la necesidad de continuar con el desarrollo de programas que contemplen el acompañamiento educativo ante la muerte y las pérdidas.

Todos los casos participantes dejan por sentado también, una realidad que resulta ineludible para el trabajo efectivo con niños: que antes que nada, son todos diferentes; con una riqueza de experiencias y vivencias que pareciera imposible retratar en palabras en cada uno de los reportes. Sin embargo, se ha tratado de jerarquizar la información y de mantener aquellos detalles que apoyaban los objetivos de la investigación.

Es deseo del investigador manifestar en este punto, que el esfuerzo por ordenar la información ha dado buenos resultados cuando se ha pasado a la narración de las historias, pero también señalar que no hay palabras que ilustren la riqueza de la experiencia completa, desde una realidad en la cual la mayoría de los casos de acompañamiento sucedían de forma simultánea; y aunque cada caso conservó su independencia, es innegable el hecho de que todos se enriquecieron y favorecieron entre sí.

Por último, si bien se ha tratado de favorecer también la discriminación de la información de manera que las generalizaciones útiles para otros casos sean una realidad posible, también es cierto que los reportes parciales de resultados se constituyen como una guía de luz ante la complejidad de acompañar a otros seres humanos en momentos de crisis y oportunidad. Sin embargo, a manera de conclusión en este apartado, se dirá que lo aquí presentado hace visible un camino esperanzador en cuanto a la posibilidad de sistematizar y fundamentar el trabajo dirigido hacia la infancia, que cumpla con un principio más básico que cualquier otro que se haya planteado al inicio de este capítulo: el principio de universalidad, y el derecho de todos los niños a rodearse de personas adultas, educadores que le sean nutricios en cualquier momento, pero sobre todo en los momentos de intenso dolor.

## Capítulo cuarto

# **Presentación y discusión de resultados**

---



## Presentación y discusión de resultados

---

**E**n este apartado se presentan los resultados desde la perspectiva de los objetivos de la investigación. El objetivo general de este trabajo fue:

**Conocer en profundidad las reacciones de varios niños en el acompañamiento educativo tras una pérdida relevante, y determinar y evaluar las implicaciones formativas requeridas en los educadores que deseen realizarlo, desde la planificación, elaboración e implementación de un programa de Pedagogía de la muerte cuyos recursos didácticos fueron el cuento infantil, el juego y el arte.**

La información se desarrolla alrededor de cada uno de los siguientes planteamientos, asimilables a los objetivos específicos. En cada uno de ellos se presentarán, comentarán y discutirán científicamente los resultados, cuando proceda, con otras investigaciones comparables.

### **1. LAS REACCIONES NATURALES DEL NIÑO EN SU VIVENCIA DE DUELO, ANTE EL ACOMPAÑAMIENTO REALIZADO POR UN EDUCADOR**

En este proyecto de investigación, se realizó el acompañamiento a un total de 20 niños, 13 niñas y siete niños. De ellos, tres abandonaron el proceso de forma prematura, y uno más, cuando estaba por finalizar su acompañamiento. Por tanto, es posible decir que 16 de ellos concluyeron satisfactoriamente el programa que se diseñó, desarrolló y fue evaluado. Para presentar los resultados en este apartado, la información será clasificada en tres momentos: la llegada al acompañamiento y la primera etapa, que aquí se ha denominado como *rapport*. El segundo tiempo reúne: la información del proceso durante su ejecución, y, en un tercer lapso, las experiencias al finalizar el trabajo de acompañamiento.

#### *Sobre la llegada y el inicio del acompañamiento.*

Todos los casos iniciaron con una entrevista al tutor que lo solicitó, y aunque en algunas ocasiones el niño conocía el espacio y al acompañante ese mismo día por espacio de unos minutos, en la mayoría de ellos este primer encuentro sucedía en una segunda cita. Ningún niño desea por naturaleza estar en un espacio que no conoce y con una persona que le es extraña. Pero esa primera reacción al espacio de acompañamiento y al

acompañante dependía en gran medida de la referencia que el tutor hacía de esa situación.

Las reacciones más comunes podríamos clasificarlas en dos principales: la primera es que el niño podía llegar con nervios y ansiedad ante algo que desconocía, incluso apelaba al enojo. Velázquez-Cordero (citando a Cohn, 1987, 1996: 2, traducido), entrevistó a un grupo de profesores acerca de la vivencia en aula cuando una muerte se presentaba, la autora señala que entre las particularidades que encontró:

*Los niños tienden a externar sus emociones, más que hablar de ellas. Un niño podría mostrarse rebelde y provocador, mientras que otro podría mostrarse sereno. Los problemas de comportamiento y dificultades para la concentración son comunes. Algunos niños reaccionan teniendo pesadillas, dolores de estómago y de cabeza. Otros se vuelven muy sensibles por la ansiedad y la tristeza que sus emociones parecen congelarse o frías en apariencia.*

Es difícil, en este punto, hablar de una expresión emocional generalizada, Velázquez-Cordero (1996) dice que sería prudente educar tanto a niños como padres acerca de esta característica de la vivencia del duelo en los niños, debido a las notables diferencias entre el niño y el adulto (Lowe, 2009).

Esta situación de variedad en las reacciones de los niños, era recurrente en casos en los cuales el niño estaba presentando agresividad en su entorno inmediato, y no resultaba sencillo que aceptara con agrado someterse a una nueva autoridad. Estos niños corresponden su ansiedad y rebeldía a las reacciones de los adultos que les rodean. Ideas frecuentes sobre lo que se haría en el acompañamiento comprendían frases como “le voy a decir a tu maestra...”. De acuerdo a esto, el niño terminaba creyendo que el acompañamiento era su castigo.

La segunda reacción común era la de los niños que llegaban de buen ánimo y que reclamaba acudir a los encuentros. En su mayoría, se trataba de niños a quienes se les informaba del motivo por el cual tenían que acudir. Aquí el discurso frecuente correspondía a frases como “puedes contarle eso a tu maestra” o “cuando estés con tu maestra dile eso que me dijiste para que ella también sepa y te ayude”.

McGlaufflin (en Walz y Bleauer, 1992: 15, traducido, adaptado), señala cinco factores que considera de influencia en la vivencia de duelo en los niños, entre las cuales coloca “la forma en que el adulto cercano al niño lidia con la pérdida” y citando a Kliman (1979, en Walz y Bleauer, 1992: 15, traducido): “Nada puede ser más crucial para el trabajo de duelo de los niños, que el trabajo de duelo de los adultos a su alrededor, y las actitudes de éstos en torno al trabajo del niño”. Bowlby (1997) señala tres factores de influencia que están relacionados al papel del adulto en el trabajo de duelo del niño:

primero, el tiempo en que el adulto notifica al niño sobre el evento de pérdida y de qué manera lo hace; segundo, el cómo los adultos sobrevivientes lidian con la pérdida, ya que éstos se constituyen como modelos para el niño; tercero, la expectativa del adulto sobre cómo cree que debería vivirlo el niño. Salladay y Royal (citados por McGlaufflin en Walz y Bleauer, 1992: 16, traducido) denominan como chantaje emocional (*emotional blackmail*) al fenómeno en que “los adultos esperan que el niño se comporte de forma certera y juzgan su comportamiento como inapropiado cuando no cumple con los estándares”.

En resumen, la autorización simbólica del adulto es crucial para que esta etapa no represente una amenaza para el niño que ha estado amenazado por la situación motivadora del acompañamiento. Un niño que llega con mejor disposición a su acompañamiento sabe que será escuchado, y sabemos lo que lo trae a nosotros como acompañantes. Sabe que no será inhibido, como seguro lo ha sido en otros espacios; sabe que tiene permiso de hablar y para manifestar cualquier emoción o pensamiento que tenga u ocurra, porque recibirá apoyo ante ellos. Braza (1993) habla explícitamente de la necesidad de “dar permiso” para vivir el duelo. Tramonte (citando a Doka, 1989, 1998: 4, traducido) habla de reglas para vivir el duelo, como estándares sociales que “especifican la naturaleza, la esencia de la pérdida o los sentimientos de los sobrevivientes”. Cuando el niño no está “autorizado” a vivir las manifestaciones de su duelo de acuerdo a estos estándares, el proceso de acompañamiento se dificulta.

Brookshire y Noland (en Walz y Bleauer, 1992) sugieren incluso que en aquellos casos en los cuales sea difícil el acceso en persona a los tutores, es posible contemplar el envío de alguna nota donde sean éstos los que autoricen; las autoras señalan esto como una forma más simbólica que alienta a los niños a participar pues la mayoría querrá hacerlo pero suelen esperar la autorización de las personas significativas.

Por otro lado, el espacio físico también se constituye como un factor esencial en esta etapa (West, 2000). Acostumbrados a un mundo *adultocentrista*, el niño que llega a un lugar donde la instrucción que recibe es que puede elegir el juguete con el que quiere jugar o donde no hay objetos que puedan ir al suelo por accidente y romperse. Primero reacciona con incredulidad. Después, le dará gusto incorporarse a este espacio periódicamente. En algunas ocasiones, al finalizar el tiempo de trabajo y juego, algunos tutores tenían oportunidad de acceder al espacio de juego, donde era posible explorar todo tipo de reacciones, generalmente de descalificación al niño que “dejó todo tirado”. Este simple detalle fue probablemente una de las pequeñas y grandes diferencias de

aceptación incondicional hacia el niño, que no tardará en notarlo y en interpretar que está en su espacio y que éste es emocionalmente seguro.

Como puede ser consultado en capítulos atrás, los teóricos de duelo infantil (Velázquez-Cordero, 1996; McGlawflin en Walz y Bleauer, 1992; Kroen 1996; Fonnegra, 2009, Fitzgerald, 2003), señalan que una de las particularidades del duelo en los niños es que éstos son más emocionales y más físicos que un adulto, por lo que el acompañamiento en su etapa inicial brindaba la posibilidad de identificar la emoción rectora en cada niño. El niño cuya emoción rectora era el enojo ante una situación de pérdida sobre la que no tiene el control, tardaba más en atravesar la primera etapa o etapa de rapport. El niño que llegaba con una emoción rectora distinta, incluyendo los niños cuya tristeza era profunda y evidente, tomaban un tiempo menor para aceptar el proceso y generar un vínculo afectivo con su acompañante.

En este punto, es posible decir, incluso, que el tiempo transcurrido desde la pérdida hasta el inicio de este proceso no incidió como un factor determinante para que el niño lograra adentrarse completamente en el acompañamiento, este factor tampoco figura en algunos autores como Cunningham y Hare, Nelson y McGlawflin (en Walz y Bleuer, 1992) . Es decir, no se encontró relación directa que correlacionase el tiempo desde la pérdida con la reacción del niño. En algunos casos habían pasado años desde el evento de la pérdida, y ello no significaba que el niño llegara con una mejor disposición a expresarse sobre lo que le pasaba. Y, por el contrario, hubo casos en los cuales la pérdida había ocurrido con diferencia de horas y el niño podía mostrar mejor disposición a ser acompañado, y viceversa en ambas situaciones.

Sobre las emociones experimentadas en los casos de estudio, predominaron el enojo y la tristeza combinados con miedo. Detalles que conviene rescatar de manera especial es el hecho de que a temprana edad la inhibición del llanto se presente como complicación en la vivencia del duelo infantil. No se puede pasar por alto que uno de los cuentos más populares haya sido “La pequeña tristeza”, que enseña a los niños a llorar ante las situaciones adversas de la vida y que brinda un mensaje positivo alrededor de la tristeza, una emoción mitificada y rechazada por los adultos.

Con respecto al enojo, resultó importante la validación de la emoción y la aceptación incondicional hacia el niño enojado. Fue el primer paso en el camino a la vivencia del duelo y su acompañamiento. El niño enojado es un niño retador, “rebelde”, que pondrá a prueba, de manera intencional, la paciencia de su acompañante. La habilidad de éste último para acompañar a un niño enojado es capaz de desarmar esa



estructura de defensa natural del niño en su camino a recuperar el control de su vida y de su entorno. Aunque más adelante se hablará sobre los recursos educativos auxiliares empleados en este trabajo, por ahora se puede decir que la recuperación del control sobre su vida de los niños cuya emoción rectora ante el duelo es el enojo, se inicia tomando decisiones menos trascendentes, como: a qué jugar, con qué reglas jugar, qué libro leer, qué color emplear o, incluso, en su decisión de no jugar. En una ocasión, uno de los niños pidió descansar, tomó un par de cojines, se acomodó y cerró sus ojos.

La etapa inicial o *rapport* mantiene su importancia en el hecho de que de estas primeras sesiones dependerá la dinámica de trabajo del resto de las sesiones (Guerney en Schaefer y O'Connor, 2000; West, 2000). En apartados anteriores se ha mencionado la importancia de la no directividad del acompañamiento centrado en el niño. Si existe una etapa en la que se puede concluir que este principio debe cumplirse cabalmente, es en la etapa de *rapport*. La naturaleza del resto de las sesiones requerirá de una semi directividad y de un liderazgo del acompañante, y que no se logrará si el niño no le ha identificado como persona de confianza; contrario a lo establecido por los teóricos del juego como Guerney (2000, en Schaefer y O'Connor, 2000), Axline (1993), que mantienen una postura de no directividad. West (2000) sí reconoce la modalidad de juego enfocado o estructurado.

Por supuesto, que en este punto se está haciendo referencia a aquellas situaciones en que el acompañante es una persona ajena al entorno del niño. Sería lógico pensar que, a mayor cercanía del acompañante con el niño o ante la existencia de un vínculo previo, esta etapa podría ser más simple, o más complicada, sujeta al estilo de convivencia entre el niño y el educador.

Por otro lado, esta primera etapa tiene una función adicional en el proceso del niño, consiste en la identificación de sus preferencias y sus gustos. Aunque algunos adultos prefieren creer que todos los niños juegan igual, lo cierto es que algunos prefieren dibujar, mientras que otros aceptan mejor emplear muñecos; y cierto es que a no todos los niños les gusta leer, por lo que esta etapa también consiste en conocer al niño, como fenómeno, como ser vivo y, sobre todo, como ser pensante que toma pequeñas decisiones sobre su situación vital, el acompañante "asiste" al niño (West, 2000).

#### *El tiempo durante el acompañamiento.*

La experiencia de las sesiones de enfoque en el acompañamiento realizado conservó un grado de personalización en torno al niño, en todo momento. Por esta razón, el número de

sesiones fue variado, y se respetaron los tiempos de cada niño y cada caso de estudio. Sin embargo, haciendo válida la posibilidad de realizar generalizaciones a través de las experiencias significativas, es posible concluir que un tiempo propicio para realizar un acompañamiento con estas características es:

- Considerando una etapa de *rappport* de tiempo breve, cuatro meses para presentar avances significativos. Tiempo que coincide con la escala de tiempo de West (2000) quien marca de dos a seis meses.
- Considerando una etapa de *rappport* prolongado, seis a diez meses para identificar avances significativos. West (2000) establece un tiempo máximo de 12 meses. Aunque West (2000) no relaciona el factor tiempo con el proceso llevado en las diferentes etapas, únicamente lo relaciona con la presencia de maltrato infantil excesivo. En el caso de esta investigación sí se ha establecido un vínculo entre el tiempo que dura el acompañamiento y el tiempo en que el niño establece un vínculo emocional con su acompañante y con el acompañamiento.

Esta conclusión se desprende de la vivencia de acompañamiento en los casos de estudio. El primer parámetro considera el caso más breve y con avances más sólidos en su unión con los resultados de otros casos, cuyo acompañamiento fue más prolongado, pero cuyos avances más sólidos rondaron este tiempo promedio. El segundo parámetro se desprende del trabajo con los casos que requirieron de un acompañamiento más prolongado, y se podría decir que esta extensión de tiempo, que es significativa, se relacionó a dos variables: el papel de los tutores y el tiempo que el niño tomaba para vincularse afectiva y positivamente al acompañante y al espacio de acompañamiento.

Sobre la vivencia del niño en las sesiones de enfoque, se puede señalar que, en todos los casos, fue el tiempo en que las emociones reales en torno a la experiencia de pérdida, afloraron. Todos los niños, al llegar a esta etapa, habían identificado ya que el espacio y el tiempo eran suyos, y que el acompañante era un seguidor de sus pasos, realizando un andamiaje seguro para que él o ella tocaran su emoción y sus recuerdos. En este periodo de tiempo sucedieron las experiencias más significativas, los dibujos de mayor contenido de expresión emocional, las cartas para sus seres queridos muertos. En esta etapa, el niño enojado sonrió y lloró, lo mismo que el niño triste reaprendió a jugar y a

disfrutar. En esta etapa el niño viene con gusto porque viene a jugar, a pintar y a leer lo que necesita.

Si bien -como se mencionó en líneas anteriores- de lo que aquí se habla es de un acompañamiento centrado en el niño, la etapa de enfoque requiere de más presencia estratégica del acompañante y de cierta directividad que, en este punto, se prefiere llamar con el término de orientación. Sin embargo, esta orientación obedece y está diseñada en función de las preferencias del niño. La tarea más importante del educador acompañante en esta etapa consiste en dosificar los objetivos del acompañamiento en el juego del niño, sin ser invasivo ni directivo en su totalidad, manteniendo el interés del niño por el trabajo que acude a hacer. El educador acompañante, en este punto del proceso, es un estratega sirviendo a dos frentes: los objetivos del acompañamiento y los gustos del niño.

El niño que llega satisfactoriamente a la etapa de enfoque es un niño que suele seguir un poco de instrucciones o que, al menos, identifica que puede abrir su mundo para que el acompañante entre en él.

#### *Sobre la etapa final y el tiempo post acompañamiento.*

Probablemente es la etapa más compleja después del rapport, sobre todo en los casos de niños con enojo o ira. Es posible señalar que a casi todos los niños les cuesta trabajo llegar a esta etapa con aceptación. Por ello es importante que el acompañante mantenga siempre una línea muy clara orientada a empoderar al niño en todo momento sobre su vida.

La naturaleza de los participantes de esta investigación determinó que en un número importante haya sido el padre la persona que murió o la figura ausente en estos casos. Esto determinó también una dinámica en la cual las madres se enfrentaban a una responsabilidad extraordinaria. Esta suerte de inseguridad también se traslada a la vivencia del niño. Si el acompañamiento es bien llevado, el acompañante se constituirá en figura nutricia para el niño, pero también en símbolo de seguridad emocional, por lo que la etapa final y la despedida pueden ser tanto un triunfo como una nueva pérdida.

Los casos donde se podría decir que la despedida se prolongó más de lo necesario o donde generó más resistencia, estuvieron vinculados a la seguridad que los tutores sentían sobre su propia habilidad para enfrentar las emociones de sus hijos. El acompañante debió entonces conservar dos actitudes elementales:

1. Empoderar al niño y a la familia sobre su propio bienestar. Que la familia y el niño se supieran siempre en control de lo que pasaba en su vida, en el entendido de que el acompañante es un recurso más, pero no el único.
2. Distancia emocional sana. El acompañante equilibrado sabe que el niño está trabajando para “irse” en el mejor momento.

Estas acciones, aparentemente sencillas, facilitan la despedida y la garantía de que los niños sepan acomodar los recursos que obtienen en el acompañamiento ante nuevas situaciones de dificultad (West, 2000). Esta etapa debe ser tan gradual como lo fue la primera etapa (Freud citado por Kennedy y Tyson, 1980, en West, 2000). Se trata de una separación gradual del niño a la presencia del acompañante, con tiempo suficiente y periodicidad necesarios para que el niño realice los ajustes precisos que les permitan seguir solos. Por último, en torno al tiempo post acompañamiento, es prudente que, en el marco del empoderamiento anterior, el niño y su familia también sientan respaldo y seguridad sobre sus nuevos pasos. Por ello, deberían saber que pueden volver si es necesario. West (2000) denomina a esta parte de la fase final como “fase de puenteo”.

En torno a este objetivo se puede establecer lo siguiente:

- La autorización simbólica del adulto hacia el niño, en lo que compete al acompañamiento, determina el desarrollo del proceso del niño en el tiempo de trabajo de duelo.
- La aceptación incondicional del acompañante hacia el niño se traduce en el establecimiento de un vínculo afectivo y de seguridad, gracias al cual el niño permitirá la incorporación del acompañante en su mundo de manera más fácil y efectiva.
- El acompañamiento centrado en el niño no debe ser negociable en una primera etapa, considerada la más importante por determinar la dinámica del resto del proceso. La orientación semi dirigida es permitida y necesaria en una segunda etapa. En la etapa de despedida, el acompañante debería volver gradualmente a seguir al niño en sus decisiones.

Una de las cosas que se defienden en este punto es el alto grado de individualización que llega a requerir un niño que atraviesa una vivencia de duelo, por lo

que se ha dicho también que no se puede hablar del duelo infantil en términos de fases o proceso. Sin embargo, McGlaufflin (en Walz y Bleauer, 1992: 13, traducido, adaptado) concluye lo contrario y establece fases:

- Duelo inicial (*early grief*): sucede inmediatamente a la pérdida, acompañado del shock, incredulidad, vulnerabilidad y negación.
- Afianzamiento del duelo (*acute grief*): caracterizado por la presencia de emociones intensas, las manifestaciones del duelo hacen pensar que el niño negocia el regreso de la persona ausente y suele ser la fase de mayor duración.
- Integración de la pérdida y el duelo (*integration of loss and grief*): consiste en la reorganización y la integración de la pérdida en la vida del niño. La aceptación y la significación de la pérdida.

La conclusión en torno a estas posturas que defienden la existencia de fases en la vivencia del duelo en niños, es que hablar de fases plantea también la posibilidad de que se interprete un orden en ellas. Aunque no se difiere del todo con la postura de McGlaufflin (en Walz y Bleauer, 1992), ya que las tareas de duelo, así como los momentos en que se diseñó el programa evaluado en esta investigación, obedecen a algunas de las tareas que la autora señala en las tres fases que clasifica. Sin embargo, se mantiene la postura acerca de la dificultad de hablar por fases cuando se habla de duelo, y más allá, de cuando se habla de duelo infantil. Ya el mismo Bowlby (1997), establecía que la vivencia de duelo en niños posee la característica de ser reiterativo, es decir, es probable que las manifestaciones del duelo en los niños se presente en diferentes momentos de su vida. Otros programas, como el diseñado por *Rainbows for all children*, organización estadounidense que trabaja el duelo infantil, establecen en sus contratos con los niños y familias, que éste puede volver al programa cuando lo desee si se considera necesario, o incluso puede hacerlo en otras etapas de su desarrollo.

Por otro lado, de acuerdo a lo experimentado en los casos participantes, se contó con la presencia de niños que, de acuerdo a los datos recabados, no parecían tener registro de una primera etapa de acuerdo a lo establecido por McGlaufflin (en Walz y Bleauer, 1992) y sí se tenía registro de haber pasado a la segunda etapa sin mostrar indicios de la primera fase, mientras que algunos parecían llegar a la fase de integración y los reportes de los padres señalaban que bajo ciertas circunstancias y en momentos

específicos –cumpleaños, la navidad, aniversarios-, los niños habían vuelto a mostrar emociones intensas de tristeza y enojo, lo que podría ser interpretado como vivenciar la fase dos, después de haber estado en la tercera.

Por lo tanto, la conclusión de esta investigación se mantiene firme en que:

- Primero, el tiempo de duelo es variable en cada niño, aunque el programa evaluado sostiene que existe una optimización en la vida del niño que sucede alrededor del cuarto mes de acompañamiento. Aun cuando autores como Jewett (1982, citado por McGlaufflin en Walz y Bleauer, 1992) habla de seis a 12 semanas para la fase inicial y de hasta dos años para el proceso completo. Aquí se concluye que existen otros factores ajenos al niño pero de influencia en él, que juegan un papel importante en el tiempo que le tomará a cada niño la elaboración de sus propias tareas, y que ya se han enunciado con anterioridad.
- Segundo, aunque prevalece en el discurso la tendencia a delimitar el duelo como un proceso de fases, aquí se prefiere hablar de tareas que habrán de obedecer al tiempo de cada niño, sin la necesidad de que todos pasen por las mismas tareas siguiendo un patrón predeterminado, se defienden las características del duelo que se refieren a lo único y personal que es.

## **2. EL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO ANTE EL DUELO Y LA PÉRDIDA: CARACTERÍSTICAS DE PLANEACIÓN, DISEÑO, CONTENIDO E IMPLEMENTACIÓN, ASÍ COMO LOS RECURSOS DIDÁCTICOS ÚTILES**

Ante la experiencia vivida en el año en que se sucedieron los acompañamientos presentados en este trabajo, se concluye que la identificación de los contenidos, el diseño y estructura de las etapas del proceso son factibles, viables y eficaces en el trabajo de duelo de niños que han tenido una pérdida.

Sin embargo, es necesario acotar que se considera que aplica, cabalmente, en casos cuya pérdida sea por muerte. En este trabajo se consideraron y acompañaron a dos casos cuya pérdida derivaba de una separación. De acuerdo con la documentación de ambos, el programa de actividades del programa que se planteó en este trabajo, no se correspondió, en una medida significativa, con las necesidades de los niños que atraviesan un duelo por separación o divorcio.

Por otro lado, como aclaración igualmente importante, se ha podido comprobar que la propuesta de contenidos y actividades que se cree deberían considerarse en el diseño de un programa de acompañamiento ante el duelo y la muerte no son generalizables para todos los niños y muy especialmente para niños muy pequeños.

El programa aquí evaluado contemplaba en su diseño que sería implementado en un rango de edad de seis-12 años; pero en el proceso natural de la investigación, se incorporaron niños que estaban fuera de este rango de edad. Con respecto a este fenómeno, se comprobó que las tareas de duelo, así como las temáticas de conceptualización de la muerte, eran las mismas en el plano teórico, pero en el práctico no se mostraron útiles para niños menores de seis años. De ahí que aquellos acompañamientos cuyos casos tenían participantes menores de seis se modificasen para atender las necesidades emergentes y ajustarse a las habilidades de un niño más pequeño.

Los datos particulares en torno a este objetivo pueden ser consultados en los informes de resultados parciales del capítulo anterior, pero, a modo de conclusión de este apartado, se puede señalar lo siguiente:

- El tipo de pérdida sí es un factor de influencia en el diseño e implementación del programa de acompañamiento. (McGlaulin en Walz y Bleauer, 1992)
- La edad del niño acompañado sí es una variable de interés tanto en la implementación como en el diseño de las actividades (Salladay y Royal citados por McGlaulin en Walz y Bleauer, 1992); por ello, por lo cual, siempre que sea posible, los niños deben ser ubicados en grupos acordes a su edad o bien tener acceso a acompañamiento privado, separado de hermanos mayores o menores, siempre que la diferencia de edad sea considerable.

Acerca de los lineamientos y la pauta de actuación del educador acompañante se abunda más en el apartado número seis. Sin embargo, desde aquí se sostiene que el acompañamiento educativo debe, ante todo, estar centrado en el niño, seguir al niño y respetar sus tiempos de evolución emocional y cognoscitiva.

### 3. IMPLICACIONES FORMATIVAS PARA LOS EDUCADORES ACOMPAÑANTES

Durante la investigación se realizaron dos cursos de formación para educadores que estaban en camino a prepararse como acompañantes infantiles. La asistencia a ambos eventos se compuso de 38 personas, 35 mujeres y 3 hombres. En la primera formación, que consistía de 20 horas, acudieron 18 personas adultas; en la segunda formación, que constó de 40 horas, se contó con la presencia de 20 personas. Las profesiones de todos ellos fueron variadas, su asistencia a ambos cursos fue voluntaria y gestionada por ellos mismos en respuesta a una convocatoria realizada por el centro en el cual se efectuaron las sesiones.

En este punto se señala lo siguiente. Se identificaron algunas áreas que funcionan como ejes temáticos que un acompañante educativo podría recibir como formación:

- ***Dimensión social, histórica y antropológica de la muerte.*** Tener un conocimiento amplio de nuestra concepción de la muerte como fenómeno en combinación con la variable de tiempo y espacio, sirve para comprender el por qué, como sociedad nos encontramos en el pleno siglo XXI luchando con las resistencias que la idea de la muerte nos provoca. Así mismo, ayuda a ser más consciente de hasta qué punto está arraigada esta posición como miembros de una sociedad en nuestra formación en comunidad, bien entendido que no todas las ideas que constituyen nuestra ideología en torno a la muerte son propias, sino obtenidas de nuestro entorno en que crecemos y somos educados.

Nelson (en Walz y Bleauer, 1992: 31, traducido, adaptado), atiende la necesidad de dimensionar el aspecto cultural asegurando que hoy en día es aún más necesario hacerlo desde que existen también más oportunidades para la muerte de hacerse visible. “Apoyamos el tabú cultural cuando evitamos discutir la muerte, cuando creemos que no está presente [...] accidentes, desastres naturales, enfermedades, nos hacen ver que la muerte está con nosotros siempre. Las películas y la televisión nos muestran escenas de violencia y muerte”.

- ***Pedagogía de la muerte, dimensión teórica.*** Del corpus de la Pedagogía de la muerte, que es amplio y abarca tanto la intervención didáctica previa a que la muerte golpee, como la intervención posterior o paliativa, se



adaptaron conocimientos concretos sobre la segunda faceta. Específicamente:

- Datos sobre Psicología del desarrollo. En la primera formación se incluyó únicamente a Piaget. En la segunda formación se incluyeron las teorías de Kohlberg, Erikson, Freud y Piaget. Así mismo, se consideraron la conceptualización evolutiva de la muerte en el niño, y su experiencia en relación a los estadios del desarrollo cognitivo de Piaget. También tuvieron relevancia las manifestaciones de duelo en el niño, en relación a los estadios del desarrollo cognitivo de Piaget.
- Pautas educativas y habilidades de acompañamiento: tacto comunicativo y empatía. En el segundo curso se incluyó el acompañamiento en cuidados paliativos infantiles.
- Bases pedagógicas y didácticas del manejo del cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos y de acompañamiento.
- Implicaciones para la formación del profesorado y los educadores en general.

Este eje representa la formación teórica básica para cualquier educador que desee llevar a cabo la práctica de acompañamiento educativo. Cubre el objetivo de conocer al niño desde las bases del desarrollo en sus dimensiones social, cognitivo y moral, principalmente, así como el de comprender el fenómeno de la muerte en su impacto en el niño que la vive de cerca.

- ***Pedagogía de la muerte dimensión aplicada.*** Consiste en poner en práctica la parte teórica de la Pedagogía de la muerte, orientando los conocimientos adquiridos hacia una actividad integradora que funcione en al menos una de dos vertientes: el aspecto paliativo de la pérdida, centrado en la elaboración de las tareas del duelo infantil; y el aspecto preventivo educativo de la muerte, centrado en la elaboración de la conceptualización de la muerte en el niño.
- ***Desarrollo personal.*** Trabajo desarrollado a través de dinámicas detonadas en grupo, donde se gestiona el coacompañamiento entre los educadores en formación. El trabajo personal es útil en la tarea de identificación, desidentificación y reidentificación, proceso esencial como

desarrollo de competencias orientadas hacia el acompañamiento en el duelo. Se constituye además como el eje de sensibilización ante el duelo y el dolor derivado de la pérdida.

McGlaufflin (en Walz y Bleauer, 1992: 17, traducido), señala que es necesario que “aquellos que trabajen con estos niños [dolientes] estén en contacto con sus propias emociones, especialmente con aquellas alrededor del duelo por pérdidas pasadas, miedo ante las pérdidas y su propia mortalidad”. Nelson (en Walz y Bleauer, 1992: 28, traducido), también coincide en este punto pronunciándose en favor de “explorar los sentimientos personales, actitudes y la información en torno al tema”.

Cunningham y Hare (en Walz y Bleauer, 1992, traducido) hablan de cuatro factores en los que según ellos los educadores deberían recibir entrenamiento: primero, características del duelo infantil y factores de influencia en la vivencia de pérdida; segundo, la relación de la vivencia del duelo con variables en torno al desarrollo cognitivo del niño; tercero, actitudes personales en torno a la muerte; cuarto, la parte práctica de las herramientas didácticas para el trabajo con niños en torno a la muerte.

De esta manera, vale decir que las implicaciones formativas para los educadores que se preparan como acompañantes educativos ante el duelo y la pérdida y como orientadores de Pedagogía de la muerte propuestos por Cunningham y Hare (en Walz y Bleauer, 1992) coinciden casi en totalidad con lo que se ha propuesto en este capítulo, y que se reduce a cuatro ejes principales. Derivado de esto, el acompañante y orientador es un educador que: a) entiende de la dimensión histórica y sociocultural del fenómeno del que habla; b) se sabe investigador de las diversas áreas de conocimiento que competen al desarrollo infantil en su relación con el duelo y sus manifestaciones; c) es capaz de desarrollar sus propias estrategias didácticas y echa mano de las existentes, de forma efectiva; y d) es un adulto responsable de la resolución de sus propios duelos, consciente de la necesidad de efectuar un trabajo personal que le ayude a tener una vida mentalmente sana y en la aceptación de su propia mortalidad y de la presencia de la muerte en su entorno inmediato.

#### **4. DESARROLLO DE COMPETENCIAS ÚTILES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO DEL NIÑO ANTE EL DUELO Y LA PÉRDIDA**

En continuación al objetivo anterior donde se han abordado las implicaciones formativas, es importante abordar también las competencias esperadas en un educador. Antes que nada, se cita nuevamente lo señalado en etapas anteriores de la investigación, que el encuentro con el niño es prioritario por encima de cualquier conceptualización teórica y que cuando la teoría no está presente, lo único que queda es el encuentro entre dos seres humanos, cuya jerarquización obedece tal vez, a que el de mayor edad –el educador– habrá tenido oportunidad ya de desarrollar competencias para enfrentar la vida y se encuentra en posición de ayudar al niño a desarrollar las propias. Por eso, antes se plantearon las características que deseablemente debería tener un educador acompañante ya porque fueran parte de su personalidad o porque pudieran ser competencias desarrolladas en su formación. La observación realizada en los dos grupos de formación que se integraron con 38 personas, permite hacer una selección de las competencias que se clasificaron como útiles, pero sobre todo como deseables y desarrollables con la disposición del educador a hacerlo.

A continuación, se enlistan las que se determinan como competencias necesarias y útiles en beneficio de los niños que son acompañados. La lista tiene su origen en la integración de las recomendaciones de los diversos autores citados en el marco metodológico y su gestión e identificación en las observaciones realizadas que en total conforman 60 horas de observación entre los participantes de los dos cursos, así como del trabajo práctico realizado con los niños acompañados en esta investigación.

#### *Competencias y habilidades terapéuticas:*

- **Centrado en el niño.** Respetuoso de los tiempos del niño. Confiado de sus herramientas naturales. Siguiendo al niño *desde atrás* (Herrán, 2011), empleando estrategias no invasivas: actitud empática, escucha activa, tacto, aceptación incondicional y con suficiente destreza para personalizar su práctica. La frase que tal vez resume mejor esta competencia es que el educador establece una “relación estructurada de modo muy preciso, de naturaleza nada imperativa, en la que el cliente [acompañado] encuentra una oportunidad de explorar libremente y sin recelo, sus dificultades y las actitudes <emocionalizadas> que las rodean” (Rogers en Sanchiz, 2009:70).

- **Moderado.** Conoce la importancia de los elementos emocionales sobre los intelectuales. Conoce las características del niño que acompaña y actúa en función a ello. “El que acompaña pone al servicio de la persona acompañada los recursos de su experiencia sin hacer de ella un absoluto. El acompañante y acompañado escrutan juntos los signos indicadores de la buena dirección, comparten las ansias y las esperanzas” (Bermejo, 1998, en Bermejo y Ribot, 2007: 18).

Los educadores deberían saber que los niños “experimentan sentimientos por la pérdida pero que éstos podrían manifestarlos con comportamientos aparentemente fuera de proporción ante la muerte de un ser querido. Los educadores deben involucrarse en estos comportamientos y asegurarse de que los niños son atendidos” (Cunningham y Hare en Walz y Bleauer, 1992: 120, traducido).

- **Inteligente en lo social.** Reconoce en otros las emociones y es capaz de acompañar desde el respeto. Establece relaciones sanas y nutricias. Se comunica efectivamente de forma verbal y no verbal. McGlawflin (citando a Fleming, 1985 y Grollman, 1967, en Walz y Bleauer, 1992), señala como habilidad entender que los niños tienen también necesidades no verbales como: cercanía física, calidez, amor, y consistencia en el cómo son tratados y disciplina.
- **Capaz de personalizar.** “Concreta, específica evita la generalización y la racionalización para centrarse en la persona del ayudado” (Bemejo y Ribot, 2007, p.113, adaptado). El educador acompañante flexibiliza y adecúa su práctica, “tiene el imperativo pedagógico de respetar el derecho a la diversidad de forma flexible y adecuada” (Herrán, 2011: 61).

#### *Competencias y habilidades personales:*

- **Consciente de su historia personal.** La trabaja, solicita apoyo terapéutico si lo necesita, identifica las experiencias que influyen en su práctica, se desidentifica de aquellas que puedan tener una influencia negativa en los otros e identifica y potencializa aquellas que se convierten en sus fortalezas para acompañar a otro ser humano. Puesto que “el constructo <respeto didáctico al alumno> requiere más y mejor conocimiento y

desarrollo personal-profesional de los maestros” (Herrán, 2011: 63), el educador se sabe en crecimiento constante. Nelson (en Walz y Bleauer, 1992: 33, traducido, adaptado) reconoce a su vez, la importancia de que aquellos educadores dispuestos a realizar prácticas de la Pedagogía de la muerte, “exploren sus propias actitudes y miedos en torno a la muerte”.

- **Dispuesto a aprender.** El acompañante profesional y paraprofesional reconoce en el niño la existencia de un maestro, aprende de él y permite que el niño oriente le sobre sus necesidades, recuerda cómo ver el mundo a través de los ojos de un niño, “cuando el ser humano llega a un alto nivel de autoconciencia, puede volver a parecerse al niño en este sentido” (Herrán, 2011). El educador modera y gestiona los objetivos de su acompañamiento, orientando la práctica hacia el equilibrio entre los tiempos del niño y los objetivos de su trabajo educativo
- **Competente emocionalmente.** No porque no sienta, sino porque autogestiona lo que siente y es dueño de ello. (Bermejo y Ribot, 2007).
- **Juicioso con sus propias creencias.** Se trata del principio de “evitación de la falta de respeto a través del adoctrinamiento” (Herrán, 2011, p. 60). El educador acompañante discrimina de sus creencias el derecho de otros a creer o tener ideologías distintas. El acompañante que aspira a ejercer una Pedagogía de la muerte, respeta las creencias de los niños y familias que acompaña.

Competencias y habilidades profesionales:

- **Investigador.** Su conciencia despierta le invita a saber que cada niño conserva una individualidad desde la cual, el educador en su papel de acompañante, se ocupará de documentar y conocer para garantizar un mejor trabajo.
- **Actualizado.** Se encuentra en la búsqueda continua de actualizaciones que le permitan continuar con su desarrollo profesional y está atento de nueva información en el área en que trabaja.

*El grado de desarrollo profesional y personal permite una actitud favorable o innovadora. (...) un proceso formativo encaminado a incrementar ese grado de conocimiento, reflexión, motivación, interiorización, madurez personal y complejidad de conciencia del profesorado sobre la muerte y sus posibilidades e implicaciones didácticas (Herrán, 2008,2011: 52).*

- **Informado.** Se ocupa de obtener el conocimiento teórico necesario sobre los contenidos que profesionalizan su práctica.

Velázquez-Cordero (1996: 6, traducido), señala que:

*Una encuesta reveló que el 83% de los educadores [encuestados] calificaron la preparación académica relacionada a la instrucción formal de moderada a muy importante. Y apenas el 20% se sentía preparado para ejecutar esa instrucción. En relación con la discusión con los niños sobre el tema de la muerte, la tendencia [a tener seguridad] para hacerlo fue mayor en los educadores que se sentían instruidos para hacerlo.*

Posteriormente afirma:

*Yo creo que el entrenamiento de los profesores sobre cómo discutir la muerte es importante. Esto les ayudará a sentirse más seguros al responder las preguntas y al proporcionar apoyo a los niños que lo necesitan. Los educadores tendrían que entender las manifestaciones de comportamiento que los niños pueden tener, la duración del duelo infantil, las etapas por las cuales podría pasar. Los educadores sin experiencia podrían confundir a los niños, si no dicen las cosas correctas. (p.p.6-7).*

Aunque existe un cierto nivel de contraste entre la experiencia del acompañamiento realizado en intervención directa con los niños de los casos participantes y los logros observados en los grupos de formación, esta lista de competencias y habilidades profesionales y personales, se mantienen como las más deseables en un educador que acompaña a un niño en la práctica de la Pedagogía de la muerte aplicada. El análisis que se destaca de esta experiencia que vincula la teoría y la práctica, es que es un lujo no permitido el condicionar alguna de estas características, puesto que sólo se estaría favoreciendo al adulto por encima de las necesidades del niño.

En relación concreta a lo que señala Velázquez-Cordero (1996), a partir de lo que encontró en sus entrevistas, se puede decir que esta inseguridad de la que habla, se mostró más evidente en dos momentos; primero, en el análisis del contexto en la cual se entrevistó exclusivamente a educadores profesionales que se encontraban trabajando en centros educativos; segundo, en el primer grupo de formadores que tuvieron acceso a la formación de 20 horas. En el segundo grupo de formación, se dio una dinámica distinta pues el perfil de participantes varió, pasó a ser un grupo de educadores cuya área de trabajo no era exclusiva de centros educativos, sino que se encontraban en diferentes áreas donde ellos ya vivían una necesidad concreta. El primer grupo se componía principalmente de padres y de paraprofesionales cuya formación académica principal no estaba relacionada y muchas veces ni siquiera cercana, al área de Humanidades.

En los grupos de formación observados, el efecto innegable y a su vez, probablemente uno de los pasos más difíciles, fue el proceso de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje (Herrán, 2011), si bien se considera necesario reforzar la

promoción de que el educador se muestre abierto a considerar su propia necesidad por conocer los contenidos teóricos para profesionalizar su práctica, el trabajo personal que ambos grupos lograron, se considera un paso importante, alentador y modelo para futuras formaciones. Nelson (en Walz y Bleauer, 1992: 33, traducido) habla desde su experiencia, de tres formatos en los cuales considera que puede lograrse este efecto y que resulta similar a lo logrado en las formaciones aquí documentadas.

*Un formato para centrarse en la muerte en grupo es el encuentro básico [basic encounter]. Una oportunidad estructurada provista de miembros que pueden expresar sus emociones e ideas, de reaccionar a las respuestas de otros, y de experimentar las respuestas a sus propias ideas. Un segundo formato es el grupo de estudio: consiste en leer en común y después discutir en grupo. Un tercer formato es explorar un artículo y estructurar grupos de experiencia que incorporen actividades estimulantes para que los miembros del grupo exploren aspectos particulares de la muerte en formas en que les permita compartir en grupo sus experiencias y discutirlos. La efectividad de un grupo depende más de la efectividad del diálogo que en las actividades, así que las actividades deben proveer oportunidades de experimentar aspectos de la muerte y también de la discusión efectiva en ellas.*

Como se ha dicho ya, la experiencia vivida en los grupos de formación se enriqueció en gran medida como producto de la interacción de coacompañamiento que fue generado en ambos grupos y de manera especial en el segundo grupo de formación. En las cuales se combinó la oportunidad de discutir las ideas, las creencias, los miedos y los sentimientos de los participantes en torno a sus propios duelos y en ese aspecto, se comparte lo que algunos autores denominan también como el buscar en la experiencia propia algunas herramientas que nos ayuden a acercarnos a un niño.

## **5. EL JUEGO, EL CUENTO Y EL ARTE COMO RECURSOS DIDÁCTICOS EN EL ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO INFANTIL ANTE EL DUELO Y LA PÉRDIDA**

Esta investigación consideró realizar la práctica de la Pedagogía de la muerte en su dimensión aplicada, es decir, tomando como objetivo primordial el acompañamiento educativo y el crecimiento formativo o educativo de todos. Para ello, se valió de tres recursos principales: el juego, el cuento y el arte.

El primer balance de este objetivo debe contemplar que, en un primer momento de la investigación, incluía únicamente al cuento como recurso didáctico, toda la primera etapa de este trabajo se realizó considerando al cuento como base y esencia de la intervención de acompañamiento. En esta etapa, el dibujo tenía una función secundaria y subordinada a la literatura, es decir, el dibujo y el arte aparecía como el recurso auxiliar secundario del recurso principal, que en este caso era el cuento infantil. Esto obedece a

que la mayoría de los autores recomiendan la gestión de la escritura como medio útil en el abordaje de la muerte con el niño (McGlawflin en Walz y Bleauer, 1992).

Sin embargo, de cara a la realidad en los primeros encuentros de acompañamiento, quedó asentado que el cuento como único recurso, y de la mano la escritura, resultaban insuficientes y que no cumplían con el principio de universalidad que se deseaba lograr, pues en un primer momento, los niños con los que se llevaron a cabo las primeras pruebas como piloto de las actividades que comprenderían finalmente el programa que aquí se ha evaluado, no gustaban de la lectura con mucho convencimiento. Este hecho llevó a replantear la posibilidad de incluir otros recursos, fue así que se incluyó el juego terapéutico y que el arte pasó a ocupar, en jerarquía, una posición similar a la que ya tenía el primer recurso, que era el cuento. Algunos teóricos del duelo infantil recomiendan ampliamente entre sus técnicas, el uso del arte (Jewett, citado por McGlawflin en Walz y Bleauer, 1992; Kroen 1996; Fonnegra, 2009, Fitzgerald, 2003).

Este relato es mencionado puesto que se considera importante como antecedente del trabajo con cuentos en el acompañamiento educativo. El tiempo y la evolución del trabajo de campo, determinaron que paradójicamente el cuento se constituyera como un recurso didáctico de reforzamiento, tomando la delantera las otras dos herramientas incluidas, pero de forma muy especial, el juego.

El juego tuvo una función especial en todos los acompañamientos realizados y reportados. En el sentido metafórico, se podría decir que el juego es una llave de acceso al niño, “es el mejor formato para permitir que las fantasías del niño se desdoblen en el contexto de un ambiente <seguro> y desarrollar con el tiempo una relación de confianza” (Mendell, en Schaefer y O’Connor, 2000: 290). Brinda la posibilidad de:

- Que el educador se sensibilice a la etapa de desarrollo del niño y que identifique las habilidades y limitaciones de cada niño.
- Tener una herramienta en la cual el niño nos habla en “su idioma”, prácticamente sin restricciones.
- Establecer un vínculo afectivo con el niño.
- Acercarnos al niño de forma no invasiva y, bien llevado, sin directividad de parte del adulto.
- Acceso, cual llave maestra, al mundo interior del niño, especialmente aquellos niños con poca disposición a hablar de forma directa con el adulto o con las personas que le son ajenas.



En el balance de evaluación de los recursos empleados en este trabajo, se puede resumir que:

- El juego es el recurso de acceso al niño.
- El juego y el arte son los recursos para acompañar al niño.
- El cuento es el recurso para desplazar la adquisición del recurso hacia al niño de una forma más permanente que las dos anteriores.

Por lo tanto, conviene decir que, respecto al acompañamiento educativo, específicamente ante el duelo y la pérdida:

- Con el juego, el niño mide el alcance del trabajo que va a realizar en su acompañamiento, sondea, conoce, genera vínculos, prueba, se da a conocer.
- Con el arte, manifiesta su interior, le pone rostro, imagen, figuras e incluso nombre a lo que siente y piensa. Con el arte el niño le habla al mundo.
- Con el cuento, el niño cierra el ciclo de adquisición de aprendizaje significativo, resuelve, recibe apoyo para acomodar lo aprendido en otros contextos. Con el cuento, el mundo le habla a él.

Lowe (2009: 2, traducido) señala que el uso del cuento como parte de una estrategia de lectura terapéutica (*bibliotherapy o therapeutic reading*) es útil porque

*ayuda a los niños a relacionarse a los personajes y a elaborar el duelo con sus propias emociones. Así mismo, el lector busca una solución para su situación personal y se siente mejor al darse cuenta de que <no es el único> lidiando con una crisis.*

Por ello, diversos autores han señalado la utilidad de la lectura en tiempos de crisis. Aunque esta investigación no contempló extender este recurso hacia los padres o tutores de los niños, algunos teóricos (Lowe, 2009; McGlawflin, 1992; Cunningham y Hare, 1992; Nelson, 1992) señalan la utilidad de este recurso como extensión de apoyo a los adultos en torno al niño. Lowe (2009) parece coincidir en que el cuento –y la lectura en general- sean considerados recursos de apoyo como una oportunidad de proveer de ayuda indirecta a las familias y a los niños que atraviesan por una crisis específica; y también como una oportunidad educativa.

Desde aquí, se deja manifiesto que los tres recursos llegaron a tener una relación necesaria de coexistencia. Es posible creer que el trabajo no habría tenido el mismo resultado si no existiera alguno de estos recursos. El trabajo de combinación e integración de los tres, dio un giro de atención multidimensional al acompañamiento realizado en los casos atendidos.

#### **6. LINEAMIENTOS DE DISEÑO, CONTENIDO E IMPLEMENTACIÓN PARA UNA PROPUESTA DE DIDÁCTICA DESDE LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y EL ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO INFANTIL ANTE EL DUELO Y LA PÉRDIDA**

El programa de acompañamiento diseñado e implementado en esta investigación se realizó considerando las características de los casos de estudio. Sin embargo, como ya se analizó antes, no todos los niños presentan las mismas características o incluso, los detalles de sus situaciones hacen que el abordaje deba obedecer también a un principio de atención a la diversidad.

Sin embargo, es posible hablar de dos vertientes específicas cuyos resultados podrían significar el logro de sistematizar el acompañamiento con miras a que el educador no trabaje a prueba y error y se profesionalice la labor de acompañamiento, que al final vendría a ser un objetivo subyacente a este objetivo.

##### *Acerca de los contenidos del programa.*

Se refirma que los contenidos de un programa que lleve como objetivo el acompañamiento educativo al niño ante el duelo y la pérdida, independientemente de si comprenden actividades planeadas en su totalidad o no, podría considerar como guía de procedimiento los siguientes temas. Al niño debe ayudársele a gestionar:

1. La conceptualización de la muerte, a partir de cinco subconceptos fundamentales: la universalidad, la irreversibilidad, no-funcionalidad, la causalidad y la continuación no corpórea.

Velázquez-Cordero (1996, traducido), señala en sus resultados, cuatro factores principales en relación a la conceptualización de la muerte: irreversibilidad (*finality*), universalidad (*inevitability*), no-funcionalidad (*cessation of bodily functions*) y causalidad (*causality*). En estos resultados se agregó el concepto de continuación no corpórea que originalmente proponen Póch y Herrero (2003), la mayoría de los niños que participaron en esta investigación

llegaron ya con una explicación previa realizada en su contexto que involucraba este subconcepto y además, se identificó que la explicación de continuidad no corpórea se constituye como un elemento importante a trabajar cuando se han trabajado los otros subconceptos. Brookshire y Noland (en Walz y Bleauer, 1992) también reconocen la incorporación de este subconcepto; al hacerlo, las autoras recomiendan encontrar un punto de equilibrio que no motive pero tampoco inhiba las creencias religiosas o sobre “la vida después de la muerte” de cada niño.

2. Las tareas del duelo ante la pérdida, que son: aceptar la realidad de la pérdida, la expresión emocional en torno a ella, elaborar la nueva presencia a partir de la ausencia y el recuerdo, conmemoración del ser querido, reestablecer la esperanza y activar el círculo de apoyo en su entorno.

Bowlby (citado en McGlawlin, 1992: 13, traducido) encontró en algunos de sus estudios que, parte de las diferencias entre la vivencia del duelo de un adulto y un niño, radicaban en que el primero tenía un conocimiento más amplio de la vida, es decir,

*Los adultos han aprendido que ellos pueden sobrevivir a la ausencia constante de otro, mientras que los niños no; los adultos tienen manera de elaborar el duelo a su manera, mientras que los niños están influenciados por los adultos a su alrededor y por las expectativas que haya de ellos.*

Por ello, la importancia de trabajar el restablecimiento de la esperanza y la activación de los círculos de apoyo, además de gestionar la expresión emocional se han considerado de relevancia en apoyo al niño en su vivencia y además, en el desarrollo de la tolerancia la frustración que implica una pérdida en combinación con la interpretación del mundo más limitada que la de un adulto.

McGlawlin (en Walz y Bleauer, 1992: 18, traducido, adaptado), identifica áreas principales en las que considera debería comprender el acompañamiento al niño:

1. Un tiempo para contar la historia con detalles del evento y las emociones en torno a ello.
2. Tiempo para recordar a la persona, lugar u objeto, ausentes.
3. Tiempo para expresar emociones.

4. Tiempo para hablar del futuro, de personas que puedan apoyarlo y anticipar fechas importantes y el volver a tener esperanza.

*Acerca de la implementación del programa.*

La práctica del acompañamiento educativo podría realizarse a partir de una primera toma de decisiones que considere dos clasificaciones principales de casos, en torno a su complejidad.

En el diagrama de la figura número 12 se aprecia el procedimiento de actuación sugerida para los educadores que realicen un acompañamiento a niños. En el entendido de que un primer acercamiento al niño, en conjunto con la entrevista inicial a los tutores, podrá dar luz sobre las particularidades del caso. Con el fin de ayudar al niño a avanzar de forma más eficaz y que no se revictimice a ningún niño doliente, es necesario plantear y reafirmar lo que West (2000) señala con respecto a la pauta de incorporación de un niño a un grupo de trabajo con otros niños. La autora recomienda que aquellos niños con actitud agresiva o riesgosa, con fuertes rivalidades con sus hermanos o con problemas importantes de ansiedad y dificultad para trabajar con otros niños, deben ser atendidos en un primer momento en una modalidad individual advirtiéndole que es altamente probable que no sean acompañamientos de estancia breve; y que la naturaleza de demanda del caso conduce a la necesidad de acceder a un acompañamiento terapéutico especializado hasta que el niño pueda incorporarse a un programa de acompañamiento de actividades establecidas de secuencia circular. Si bien un acompañante capacitado puede realizar este trabajo, en este punto se recomienda que ante la identificación de un caso de complejidad mayor se dé prioridad a considerar la canalización del caso a tiempo y atención especial y en un tiempo oportuno y acorde a los avances del niño, pueda ser incorporado a un acompañamiento grupal y/o de secuencia circular, como es que se sugiere en este reporte.

*El programa de acompañamiento de modalidad circular.*

El acompañamiento realizado con el auxilio de un programa de actividades de modalidad circular –que a su vez puede ser libre- y con ejercicios preestablecidos es en este punto la ventana a la posibilidad de que un mayor número de niños pueda ser acompañado ante la muerte y las pérdidas. Tanto en el diagnóstico realizado en 2010 y que se reporta en el apartado de diseño y desarrollo metodológico, así como los sondeos realizados en los dos grupos de formación implementado en esta investigación, la mayoría de los educadores

muestran inseguridad en el diseño de sus propias actividades o ante la contingencia de no saber qué hacer al enfrentarse al niño en duelo. Debido a esto, se plantea como una solución viable que, como lineamiento de acción, se considere un programa de actividades prediseñadas que permitan el trabajo de acompañamiento con los niños y que en esencia sean desde las bases de educación. De acuerdo a esto, los lineamientos de acompañamiento se podrían enumerar de la siguiente manera:

El programa de acompañamiento educativo infantil ante el duelo y la pérdida, debería:

- Diseñarse a partir del contenido temático mencionado en el punto anterior.
- Contar con una serie de actividades y ejercicios prediseñados lo suficientemente independientes uno de otro como para ser ejecutados en modalidad libre o circular, de acuerdo a la personalización en torno al niño.
- Realizarse periódicamente, preferentemente de periodicidad semanal.
- Ser trabajable en tiempo de 45 a 60 minutos en modalidad individual y 90 minutos en modalidad grupal.
- Ser práctico para implementarse en un espacio físico especial o bien, para la atención a niños en espacios particulares como el hogar o la escuela.

Cunningham y Hare (en Walz y Bleauer, 1992) elaboraron una propuesta de pautas que consideran debería seguir el diseño de un programa de actividades enfocadas en la Pedagogía de la muerte en su dimensión aplicada. Los autores señalan que la modalidad podría ser una sola sesión de cuatro horas o que podría adaptarse en sesiones de una hora de manera extra académica. En este punto, se aclara que de acuerdo a la experiencia vivida con los niños participantes, no se considera óptimo hablar de sesiones prolongadas más allá de una hora para niños pequeños y una hora y media para niños mayores y que los resultados aquí expuestos son más compatibles con la modalidad breve de una hora por sesión. Así también los autores proponen una cantidad máxima de 25 participantes por grupo, pero se cree que una cantidad tan grande de niños podría considerarse tal vez sólo en el sentido preventivo y no en el aspecto paliativo, aunque los autores no lo aclaran.

El acompañamiento educativo de tiempo prolongado ante aquellos casos con necesidades especiales, podría considerar los lineamientos antes mencionados, pero la diferencia principal radica en que el tiempo en los niños de este tipo de casos transcurre

de forma distinta, por ejemplo, el tiempo de depuración emocional puede ser mucho más prolongado que los casos en los cuales los niños tienen mejores herramientas de educación emocional.

La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.

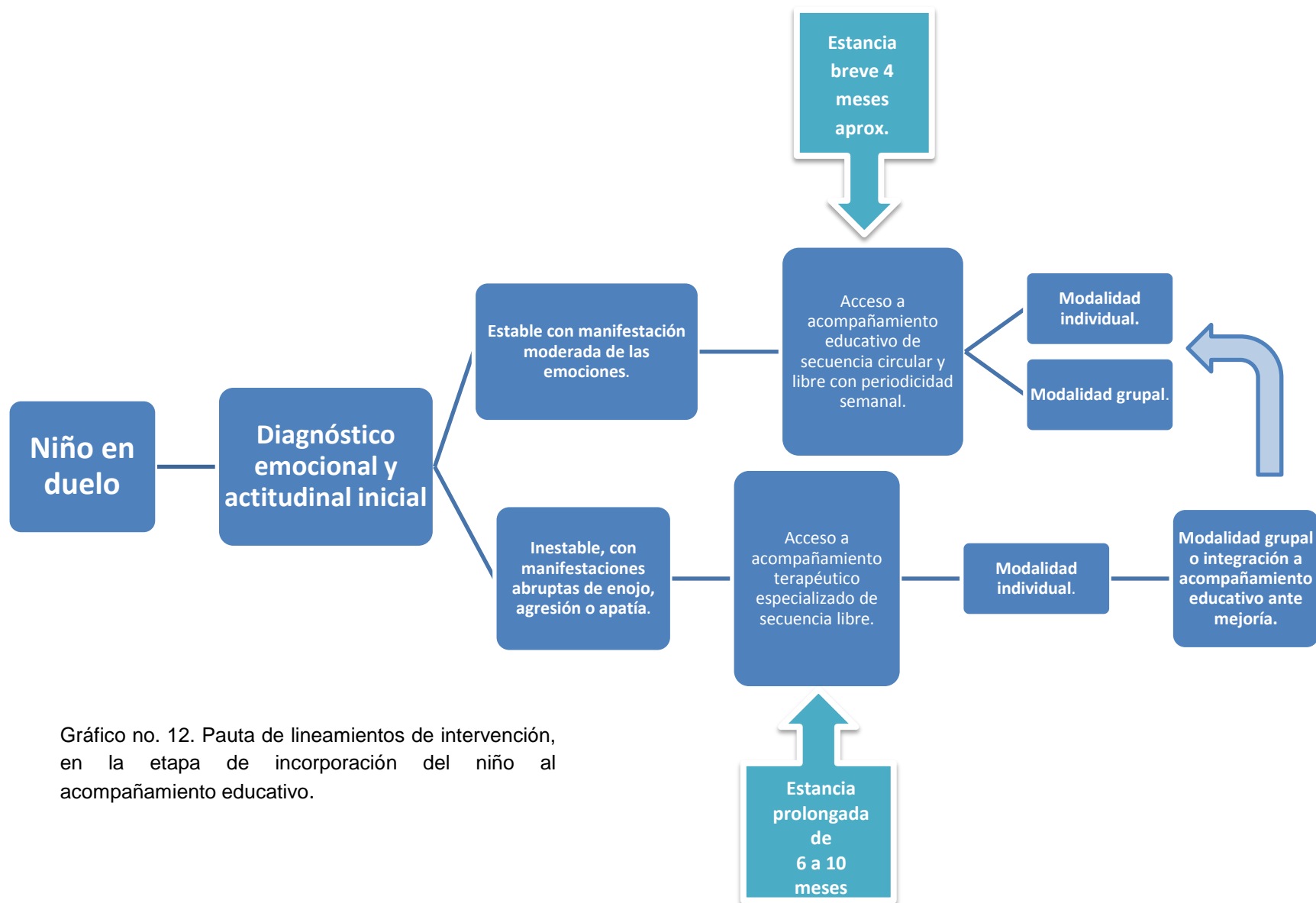


Gráfico no. 12. Pauta de lineamientos de intervención, en la etapa de incorporación del niño al acompañamiento educativo.





## Capítulo cinco

# **Conclusiones**

---



## Conclusiones

---

La Pedagogía de la muerte, como refiere Herrán et al. (2011), contempla en su práctica, tres orientaciones que permiten educar para la muerte en un sentido educativo: la dimensión evolutiva natural y cósmica, en cuyo seno toda vida se desarrolla, la dimensión previa a un acontecimiento trágico, y la dimensión posterior o paliativa, en que esta investigación se centra, y que:

*se desarrolla circunstancialmente cuando se puede dar una vivencia de pérdida cercana a un niño o adolescente, o cuando ésta ocurre sin avisar. (...) Proponemos que se desarrolle desde la necesidad, la vivencia y la elaboración del niño, adoptándolos como referente y fuente de conocimiento del tutor para desarrollar su orientación. (Herrán, 2011, p.66)*

Este trabajo de investigación tuvo como eje rector conocer en profundidad las reacciones de varios niños en el acompañamiento educativo tras una pérdida relevante, y determinar y evaluar las implicaciones formativas requeridas en los educadores que deseen realizarlo, desde la planificación, elaboración e implementación de un programa de Pedagogía de la muerte cuyos recursos didácticos fueron el cuento infantil, el juego y el arte.

Para lograrlo, se diseñó, desarrolló y evaluó un programa de acompañamiento educativo orientado hacia la dimensión paliativa de la Pedagogía de la muerte, en dos direcciones específicas: primero, la atención y acompañamiento educativo a la infancia, acción que permitiera reconocer la vivencia del niño ante la oportunidad de saberse acompañado y orientado en su duelo y pérdidas; segundo, la formación de profesionales y paraprofesionales encaminada a la identificación de las implicaciones que conlleva el incorporar el acompañamiento en la práctica educativa. En el transcurso del programa, se acompañó a un grupo de niños con los cuales se consideró y a veces se extendió el acompañamiento a por lo menos un tutor de éstos. Además se trabajó con dos grupos de profesionales y paraprofesionales, que acudieron a dos formaciones en dos modalidades distintas de 20 y 40 horas respectivamente.

Es posible decir que, con respecto al objetivo general de la investigación, se han podido identificar aquellos ejes sobre los cuales es prudente construir propuestas didácticas efectivas para educar, pero, sobre todo, para paliar los efectos y manifestaciones del duelo infantil. En conclusión, el niño doliente requiere de la gestión de dos áreas principales: la conceptualización de la muerte acorde a su etapa de desarrollo, y la elaboración de las tareas de duelo, ambos ejes explicados a detalle en los capítulos correspondientes.

Además, se concluye también la necesidad de la participación activa de su contexto y sobre todo, de los adultos significativos para el niño, sea de forma presencial o simbólica. Se presume que, una orientación e intervención correctas, debe considerar al niño como individuo y como miembro de un sistema familiar necesario para sobrellevar la experiencia de pérdida y la estela de manifestaciones que trae consigo la muerte, como fenómeno en el entorno del niño.

Por otro lado, se asume la identificación de tres recursos didácticos útiles, como auxiliares o apoyos en el desarrollo de la Pedagogía de la muerte: el juego, el cuento y el arte. Se concluye que, de estas tres, es el juego el recurso didáctico más sobresaliente, al considerar la incorporación del cuento y al arte en su práctica educativa y al ser, según los resultados, la técnica con mayor oportunidad de desarrollo durante cualquier etapa identificada en el programa de acompañamiento que fue evaluado en este proyecto. El uso del juego educativo que, en sus bases teóricas engloba tanto al arte como al cuento, representa la mayor oportunidad de un trabajo efectivo, tanto en el programa incluido en esta investigación, como en la posibilidad de desarrollar otros programas con objetivos similares.

Con respecto a la vivencia del niño ante el acompañamiento educativo, se concluye que existen dos variables importantes en ella: la actitud de su entorno en la autorización de la elaboración de su duelo, y la oportunidad, a veces por azar, de encontrarse en un entorno rodeado de adultos sensibles a su necesidad de ser acompañado, educado y orientado antes un evento de pérdida. En ambos casos, la formación de educadores profesionales y paraprofesionales cobra sentido desde que el crecimiento en el número de adultos de consciencia despierta, eleva las posibilidades de que más niños cuenten con la oportunidad de contar con este tipo de personas en su contexto inmediato.

¿Qué podemos esperar de que estas medidas se promuevan con mayor frecuencia? Que la práctica de la Pedagogía de la muerte, en cualquiera de sus dos orientaciones más próximas al trabajo educativo del día a día, llegue a ser tan naturalizada, que cada vez se acerque más a “elaborar la idea de muerte, mejor que hacia ella, sin aumentar o precipitar su presencia. Trabajar la presencia de la muerte sin que se perciba una atención especial hacia ella” (Herrán, 2011: 66).

Con respecto a la evaluación del programa contenido en esta propuesta, y a través de la cual se dio seguimiento a los casos que integraron los participantes, se concluye que éste es lo suficiente efectivo e incluso personalizable y flexible para abarcar las

necesidades de una población infantil diversa. El programa de acompañamiento aquí evaluado probó su efectividad en casos de duelo, por muertes por causas naturales, por suicidio y por accidente, que, traducido a otras palabras, equivalen a muerte física, tanto prevista como repentina.

Parte de sus debilidades se encontraron en el hecho de que el cúmulo de actividades contempladas en él no han sido consideradas como efectivas en un nivel óptimo para otro tipo de pérdida común en la infancia: la separación o divorcio. Dentro del grupo de participantes estudiado, se evaluó el programa en dos casos que presentaban este tipo de pérdida. Aunque se pueda decir que ambos fueron llevados a término con relativo éxito, el programa fue modificado y llevado a su nivel más alto de adaptación a las particularidades de estos casos. De ahí que no se recomienda su aplicación a otras situaciones de pérdida, aunque sí sea posible tomarlo como referencia para la creación de una propuesta con posibilidades de elevar su efectividad.

Por mencionar alguna otra debilidad, se menciona la dependencia que este tipo de programas tienen de la práctica humana que, en ocasiones, resulta imprevisible y falible, sujeta a la complejidad propia de cada persona.

Aunque basados en la formación diseñada y evaluada con grupos de profesionales y paraprofesionales, se obtuvieron experiencias esperanzadoras, también se resalta lo que en su momento ya se mencionó. La formación de 20 horas no es suficiente para formar en su totalidad a personas en Pedagogía de la muerte, sobre todo si nunca han tenido contacto con el trabajo con niños o que no tengan el antecedente de trabajo en alguna área de acompañamiento educativo a otras personas. Esta formación es útil para promover el conocimiento y la concientización del adulto. Tiene alto potencial para llegar a un mayor número de personas con relativa facilidad, por lo práctico que resulta de la combinación de gozar de buena aceptación, ser percibido como un proyecto de beneficio común y una exigencia de tiempo relativamente breve.

La formación de 40 horas tiene mayores posibilidades de formar educadores mejor capacitados, con mayor consciencia de cambio y con mayor impacto orientado hacia el trabajo ético en relación a la infancia. Sin embargo, algunas observaciones invitan a pensar que un área indiscutible de oportunidad se encuentra en la posibilidad de incorporar la técnica de práctica supervisada como requisito de certificación. Esta recomendación, aunque sin duda eleva la complejidad de la propuesta que aquí se plantea, es probablemente una de las pocas que pueden permitir el ejercicio de observación, en un contexto real, de la activación y desarrollo de las competencias y

habilidades que se enumeran como importantes en los educadores que muestran interés en realizar este tipo de acompañamiento pedagógico.

A partir de todo lo anterior y de la información planteada en el capítulo de análisis de resultados, se deduce que, en el cumplimiento del principio que subyace al objetivo general de este proyecto -el principio de accesibilidad universal-, otros proyectos que podrían derivarse de las palabras plasmadas en este documento, pudieran ser:

a) la generación y/o adaptación del programa de acompañamiento orientado a la pérdida por separación o divorcio;

b) la adaptación del programa dirigido a otro segmento de población infantil no considerada en este proyecto: la primera infancia y la adolescencia, como ejemplos;

c) la simplificación de las actividades aterrizadas y dirigidas hacia los padres o tutores, en congruencia al contexto específico de los hogares, que no requiere de un cuarto de juego, un despacho de consulta o de la presencia de un acompañante ajeno a la familia o al contexto inmediato;

d) la gestión de espacios de acompañamiento especializados en infancia, como proyecto extra académico, con bases pedagógicas, pero como proyecto alternativo a las instituciones.

Resta señalar, a título personal de la investigadora, que no existen palabras ni fotografías que alcancen para compartir el conocimiento generado desde el reconocimiento del maestro que existe en el niño, cuando se combina con el fenómeno de la muerte.

Abandonando la formalidad de la escritura y, en cumplimiento a una necesidad personal, es con el siguiente relato con lo que se da fin a este capítulo, por su trascendencia, por su profundidad, por la crudeza del dolor que encierra un niño a merced de la violencia que puede reinar en la institución escolar, que además es indiferente a su fragilidad y, paradójicamente, a su grandeza:

*Transcurría aproximadamente la mitad del acompañamiento a una de las niñas, a quien llamaremos “Luisa”, cuando vino al despacho con evidente tristeza, le habían dicho en la escuela que ella ya no era igual al resto de los otros niños: “porque tú ya no tienes papá”.*

*No recuerdo otro momento de este tiempo, en que las fibras que me regresan del rol de profesional al de un simple humano, se hayan desconfigurado tanto; pero “Luisa” y todos los niños que creyeron y depositaron su corazón en las manos de esta extraña persona, son ahora el alma que habita en estas páginas y en todo lo que florezca de ellas de ahora en adelante...*

La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.

***“Tocar al niño es tocar el punto más delicado y vital, donde todo puede decidirse y renovarse, donde todo está lleno de vida, donde se hallan encerrados los secretos del alma, por ahí se elabora la educación del hombre del mañana”.***

María Montessori





La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.

## Fuentes **Bibliográficas**

---



- Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona, España: Gedisa.
- Aebli, H. (2002). *Doce formas básicas de enseñar, una didáctica basada en la psicología*. Madrid, España: Narcea.
- Antier, E. (2008). *¿Qué te dicen los dibujos de tus hijos?* México: Endira.
- Ariès, P. (2011). *Historia de la muerte en occidente*. Barcelona, España: Acantilado.
- Axline, V. (1993). *Play Therapy*. E.U.A.: Ballantine Books.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Barcelona, España: Gedisa.
- Barnard, P., Morland, I. y Nagy, J. (1999). *Children, bereavement and trauma. Nurturing resilience*. Reino Unido: Jessica Kingsley Publishers.
- Baxter, G. y Stuart, W. (1999). *Death and the adolescent*. Toronto, Canada: Universidad de Toronto.
- Bermejo, J. y Ribot, P. (2007). *La relación de ayuda en el ámbito educativo*. Madrid: Sal Terrae.
- Bettelheim, B. (2013). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, España: Crítica.
- Bisquerra, R. (Coord) (1998). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid, España: Praxis.
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., y Aguaded, Ma C. (2005). *Ser profesor, Ser tutor. Orientación Educativa para docentes*. Huelva, España: Hergué.
- Bowlby, J. (1997). *El apego y la pérdida: la pérdida*. Barcelona, España: Paidós.
- Bravo, S., de la Herrán, A. de la, Freire, M.V., González, I. y Navarro, M.J. (1998). *La educación para la muerte como tema transversal de transversales. Consideraciones para la educación infantil*. Congreso Mundial de Educación Infantil. Madrid, diciembre. Recuperado de: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d052.pdf>
- Brito, R., Rodríguez, M. y García, A. (s.f.). Duelo. Una Experiencia Inigualable. *Revista Tanato's No. 4. Sociedad Española e Internacional de Tanatología*. Recuperado de <http://tanatologia.org/seit/revista4-texto.html>
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid, España: Editorial McGraw Hill.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Cordero, M. (2015). Del desarrollo al desarrollismo. *Hacia un discurso emancipado de los derechos de las niñas y los niños*. Lima: IFEJANT.
- Corman, L. (1981). *La educación en la confianza*. Madrid, España: Aguilar.
- Covarrubias, G. (2015). *Diplomado en Ludoterapia Autocreadora*. México: Ludoterapia Autocreadora A.C.
- Delval, J. (2011). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI.
- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Dolto, F. (2010). *La causa de los niños*. México: Paidós.
- Durkheim, E. (2013). *Educación y sociología*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- El Informador (20 de Marzo de 2015). *Crece violencia en Jalisco según Índice de Paz*. Diario El Informador (noticia). Recuperado de: <http://www.informador.com.mx/jalisco/2015/582329/6/crece-violencia-en-jalisco-segun-indice-de-paz.htm>
- Erikson, E., Lorenz, K., Barclay, L., Piaget, J., Spitz, R. y Wolff, P. (1982). *Juego y desarrollo*. Barcelona, España: Los Grandes Pensadores / Grijalbo.
- Ferguson, M. (2007). *La conspiración de acuario, transformaciones personales y sociales en este fin de siglo*. Barcelona, España: Kairós.
- Franco, L. (2004). *Ángel de la guarda* [canción]. En *Yo soy Panam* [CD]. Distribuidora Belgrano Norte S.R.L.
- Frankl, V. (2005). *La psicoterapia al alcance de todos*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Fitzgerald, H. (2003). *The grieving child*. Nueva York, E.U.A: Fireside.
- Fonnegra, I. (2009). *El duelo en los niños*. Bogotá, Colombia: Grupo Norma.
- Forns, M. y Rodríguez, M. (s.f.). *Reflexiones en torno a la Orientación Educativa*. Barcelona, España: Oikos-Tau.
- García Hoz, V. (1982). La orientación, quehacer pedagógico. *Revista de Educación*. (pp. 7.22). Madrid. Recuperado de: <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloid=329327>
- Gillig, J. (2000). *El cuento en pedagogía y en reeducación*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Giroux, S. y Tremblay, G. (2008). *Metodología de las Ciencias Humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gorki, M. (2000). *Días de infancia*. México: Siglo XXI.
- Grecco, E. (2000). *Muertes Inesperadas*. Rosario, Argentina: Ediciones Continente. Versión Digital.
- Hashimoto, E. y Saavedra, S. (2014). *La complementariedad paradigmática: un nuevo enfoque para investigar*. Argentina: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Hernández, R., Fernández, C, y Baptista, P. (1991, 2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawhill.
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (2011). Fundamentos para una Pedagogía de la muerte. En M. Cortina y A. de la Herrán, *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Madrid: Universitat.
- Herrán, A. de la (2012). Currículo y Pedagogías renovadoras en la Edad Antigua. Revista REICE, 10 (4), 285-334. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art17.htm>
- Herrán, A. de la (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*. Madrid: Fahrenhouse. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/Ped.%20muerte%20FahrenHouse.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/Ped.%20muerte%20FahrenHouse.pdf)
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M.J., Freire, M.V. y Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Herrán, A. de la y Paredes, J. (2008). *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Mc Graw Interamericana.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su Didáctica: manual para educación infantil, primaria y secundaria*.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2007). *Introducción a una Pedagogía de la Muerte. Educación y futuro*, (No.17) 131-148. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2392479>
- Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2008). La Práctica del Acompañamiento Educativo desde la Tutoría en Situaciones de Duelo. *Tendencias Pedagógicas* (13), 157-173.
- Hinojosa, F. (2011). Hacia unos derechos del niño lector: nuevo siglo, nuevos lectores. *Mundo ALIJME* (revista). México: ALIJME.

- Klein, M. (1929). *La personificación en el juego de los niños*. Recuperado de: <http://www.elortiba.org/mklein/melanie.%20Klein.6.10.htm>
- Koplow, L. (2005). *Escuelas que curan, la construcción de climas emocionalmente saludables*. Argentina: Troquel.
- Krishnamurti (2006). *Sobre la vida y la muerte*. Barcelona, España: Kairós.
- Kroen, W. (1996). *Helping children cope with the loss of a love one*. Minneapolis, E.U.A: Free Spirit Publishing.
- Kroen, W. (2011). *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido, manual para adultos*. Barcelona, España: Oniro.
- Kübler-Ross, E. (2005). *Los niños y la Muerte*. Barcelona, España: Luciérnaga.
- Kübler-Ross, E. (2006). *Sobre la muerte y los moribundos*. México, D.F: Random House Mondadori.
- Lomnitz, C. (2006). *Idea de la muerte en México*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Laurell, A. (6 de diciembre de 2014). *La violencia en México, primera causa de mortalidad en hombres jóvenes*. Diario La Jornada. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2014/11/06/opinion/a03a1cie>
- López, A. (2010). *Análisis del contexto para la generación e implementación de un programa de orientación psicopedagógica basado en la Pedagogía de la muerte: estudio de casos en dos escuelas primarias (tesis)*. Escuela de graduados en educación. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- Lowe, D. (2009). *Helping children cope trough literature*. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864819.pdf>
- Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Lucio, R. (1989). Educación, pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la universidad de la Salle* (pp. 1-10), Año XI. No. 17.
- Marañón, M. (s.f.). *Desarrollo humano y el enfoque centrado en la persona*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de: <http://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/atotonilco/n2/e2.html>
- Marinelli, S. (2008). Rostros del sufrimiento en los niños. *Revista Vida y Salud*. México: Centro San Camilo.
- Martínez, C. (2013). *Evaluación de programas, modelos y procedimientos*. Madrid: Universidad nacional de educación a distancia. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=uuRSAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

- Martínez, C. (1998). *La teoría de la evaluación de programas*. Madrid: Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación, UNED. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/398/347>
- Martínez, J. (2011). Método de Investigación Cualitativa. *Silogismos de Investigación*. Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>
- Martínez, M. (2013). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. Recuperado de: <http://eventocientificoapure2013.site90.com/biblio/Auditoria-Metodologica-2013/Lecturas-II/validez-y-confiabilidad-en-la-metodologia-cualitativa.pdf>
- Martínez, R. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de la corporación internacional para el desarrollo educativo*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Martino, R. (2007). El proceso de morir en el niño. *Pediatría integral*. Madrid: Hospital infantil Universitario Niño Jesús.
- Melero, J. (1993). La hermenéutica como esperanza crítica. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (pp.69-82) Número 8. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282495>
- Mora, J. (1998). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid, España: Narcea.
- Naranjo, C. (2013). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona, España: La llave.
- Nascimento, C. (2002). Aprender para enseñar, enseñar para aprender: repensar la formación de profesores. En Saul, A. (Coord.). *Paulo Freire y la formación de educadores, múltiples miradas* (pp. 278-287). México: Siglo XXI Editores.
- Oaklander, V. (2010). *Ventanas a nuestros niños, terapia gestáltica para niños y adolescentes*. Chile: Cuatro Vientos.
- Ortega J. y Anguita, M. (2010). Manual y Capacitación de Yoga para niños. Formación de Profesores de yoga para niños: Yoguitos.
- Osho (2006). *El libro de la vida y la muerte*. Barcelona, España: Kairós.
- Payás, A. (2014). *Las tareas del duelo*. Barcelona, España: Paidós.
- Patte, G. (2010). *Déjenlos leer, los niños y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, R. (coord.) (2000). Evaluación de programas educativos. *Revista de investigación educativa*. (pp.261-287) Volumen 18, número 2. Asociación interuniversitaria d investigación pedagógica.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y Pedagogía*. Madrid, España: Los Grandes Pensadores / Grijalbo.

- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. México, D.F: Origen/Planeta.
- Poch, C. (2001). La necesidad de una pedagogía de la muerte. *La Vanguardia*. Barcelona, España: Grup d' Educació en Valors, Institut de Ciències de l' Educació (ICE).
- Poch, C. (2009). ¿Por qué es necesaria una pedagogía de la muerte? *Cuadernos de Pedagogía* (pp.50-53). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2899686>
- Poch, C. y Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo. Reflexiones, testimonios y actividades*. Barcelona, España: Paidós.
- Poletti, R. y Dobbs, B. (2008). *Cómo crecer a través del duelo*. Barcelona, España: Ediciones Obelisco.
- Pozo, A., Del, M., Álvarez, J., Luengo, J., y Otero, E. *La educación como objeto de conocimiento, el concepto de educación. Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Ramírez, A., Mérida, R., González, M. y Corpas, C. (2012). *La orientación en educación infantil, una alianza entre os agentes educativos*. Madrid: Ediciones Pirámide. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=HLqUBQAAQBAJ&pg=PA20&dq=orientacion+para+el+desarrollo+de+la+persona&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi2iLOoqq7NAhUN7mMKHaQDC5sQ6AEILTAD#v=onepage&q=orientacion%20para%20el%20desarrollo%20de%20la%20persona&f=false>
- Real Academia de la Lengua Española (2016). *Concepto de educación*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=EO5CDdh>
- Real Academia de la Lengua Española (2016). *Concepto de didáctica*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=DhRTzsG>
- Real Academia de la Lengua Española (2016). *Concepto de Pedagogía*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=SHmDVXL>
- Ricoeur, P. (2011). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/analisi/article/viewFile/15057/14898>
- Sánchez, P. y Valdés, A. (2003). *Teoría y práctica de la Orientación en la escuela. Un enfoque psicológico*. México, D.F: Manual Moderno.
- Sanchiz, M. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Publicacions de la Universitat Jaume. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.org/jspui/bitstream/001/123/4/978-84-691-4663-7.pdf>
- Santamaría, C. (2010). *El duelo y los niños*. Madrid, España: Sal Terrae.
- Saul, A. (coord.) (2002). Aprender para enseñar, enseñar para aprender: repensar la formación de profesores. *Paulo Freire y la formación de educadores, múltiples miradas*. México: Siglo XXI Editores.



- Savater, F. (2008). *La muerte para empezar. Las preguntas de la vida*. México: Ariel.
- Schaefer, C. y O'Connor, K. (2000). *Manual de Terapia de Juego, volumen 1*. México: Manual Moderno.
- Schiller, P. y Bryant, T. (2001). *Cómo enseñar valores a los niños*. México: Pax.
- Sescovich, S. (2015). *El proceso de humanización*. Recuperado de: <http://www.conductahumana.com/resumenes-tematicos/el-proceso-de-humanizacion-2/>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Tejada, J. (2004). *Evaluación de Programas*. Recuperado de: [http://www.carcheles.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/formacion/centro-documental/Evaluacixn\\_programas\\_de\\_formacixn.pdf](http://www.carcheles.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/formacion/centro-documental/Evaluacixn_programas_de_formacixn.pdf)
- Tyler, L. (1990). *La función del Orientador*. México, D.F: Trillas.
- Varela, F. (2006). *Dormir, Soñar y Morir*. Madrid, España: Gaiga Ediciones.
- Vasco, C. (1990). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. Pedagogía, discurso y poder*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Carlos\\_Vasco3/publication/267962137\\_ALGUNAS\\_REFLEXIONES SOBRE LA PEDAGOGIA\\_Y\\_LA\\_DIDCTICA/links/55d5f0c808aec156b9a6dcf8.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Vasco3/publication/267962137_ALGUNAS_REFLEXIONES SOBRE LA PEDAGOGIA_Y_LA_DIDCTICA/links/55d5f0c808aec156b9a6dcf8.pdf)
- Velázquez-Cordero, M. (1996). *First grade teacher's feelings about discussing death in the classroom and suggestions to support them*. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?q=grieve+children&ft=on&id=ED438031>
- Villegas, M. (1986). *La psicología Humanista: historia, concepto y método. Anuario de Psicología*. Barcelona: Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona.
- Walz, G. y Bleuer, J. (1992). *Helping students cope with fears and crises. Office of educational research and improvement*. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340987.pdf>
- West, J. (2000). *Terapia de juego centrada en el niño*. México: Manual Moderno.
- Yus, R. (1996). *Temas Transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Zambrano, A. (2013). Pedagogía experimental, psicopedagogía y ciencias de la educación en Francia. *Revista Pilquen*. (pp. 1-14) Sección Psicopedagogía, año XV, número 10.
- Zapata, O. (1995). *Aprender jugando en la escuela primaria*. México: Pax.



La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.

## Tomo II

# Apéndices

---



## Apéndice A

---

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Título:**

“La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo con el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos”.

Tesista: Alma Delia López Angulo

**I. Objetivo:**

Conocer en profundidad las reacciones naturales del niño ante el acompañamiento educativo, y evaluar las implicaciones formativas requeridas en los educadores que deseen realizarlo, desde la planificación, elaboración e implementación de un programa de educación para la muerte que utilice como recursos didácticos el cuento infantil, el juego y el arte.

**II. Procedimientos:**

La participación consiste en la observación participante realizada por el investigador en algunas sesiones de acompañamiento realizadas en el caso que usted representa. El registro de los datos se lleva a cabo por medio de la documentación de algunas actividades didácticas realizadas como parte de este acompañamiento. Algunas otras evidencias de este tiempo pueden ser incluidas como refuerzo de los datos obtenidos.

**III. Participación voluntaria:**

La decisión de participar en la investigación es voluntaria y no constituye ningún riesgo para su integridad personal. El participante conserva el derecho de rechazar la opción de participar si así lo considera necesario.

**IV. Confidencialidad:**

El registro e informe de los datos generados en la investigación es anónimo con el fin de mantener la privacidad de cada participante. Todos los datos o detalles personales son modificados y sólo el investigador responsable tiene acceso a la información directa y personal de los participantes.

**V. Contactos:**

Si usted tiene alguna pregunta acerca de su participación, puede ponerse en contacto a: [alma.lpza@yahoo.com](mailto:alma.lpza@yahoo.com). Si está dispuesto a autorizar su participación, por favor firme este documento o sírvase a responder este mensaje a la misma dirección.

Nombre: \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## **CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

### **Título:**

“La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo con el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos”.

Tesista: Alma Delia López Angulo

### **I. Objetivo:**

Conocer en profundidad las reacciones naturales del niño ante el acompañamiento educativo, y evaluar las implicaciones formativas requeridas en los educadores que deseen realizarlo, desde la planificación, elaboración e implementación de un programa de educación para la muerte que utilice como recursos didácticos el cuento infantil, el juego y el arte.

### **II. Procedimientos:**

La participación consiste en su asistencia al módulo III del diplomado El niño, la muerte y la enfermedad en su edición 2016. Las sesiones observadas funcionan como fuente de información que permite reportar la experiencia vivida en las formaciones de profesionales. Algunas otras evidencias de este tiempo pueden ser incluidas como refuerzo de los datos obtenidos.

### **III. Participación voluntaria:**

La decisión de participar en la investigación es voluntaria y no constituye ningún riesgo para su integridad personal. El participante conserva el derecho de rechazar la opción de participar si así lo considera necesario.

### **IV. Confidencialidad:**

El registro e informe de los datos generados en la investigación es anónimo con el fin de mantener la privacidad de cada participante. Todos los datos o detalles personales son modificados y sólo el investigador responsable tiene acceso a la información directa y personal de los participantes.

### **V. Contactos:**

Si usted tiene alguna pregunta acerca de su participación, puede ponerse en contacto a: [alma.lpza@yahoo.com](mailto:alma.lpza@yahoo.com). Si está dispuesto a autorizar su participación, por favor firme este documento o sírvase a responder este mensaje.

Nombre: \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## Apéndice B

---

Poster convocatoria para el primer grupo de formación para el Verano 2015.







## Apéndice C

Poster convocatoria para el primer grupo de formación que formó parte de un diplomado de 120 horas.



Segunda imagen de promoción, esta vez del tercer módulo del Diplomado, en donde se realizó la observación.



**INSCRIPCIONES ABIERTAS**

**Inicio:**  
**Miércoles**  
**8 Junio 2016**  
**16:00 a 20:00 hrs**

**MÓDULO III**

- Tanatología educativa y acompañamiento infantil
- Aspectos socioculturales de la muerte en México
- La muerte en la infancia
- El duelo en el desarrollo infantil
- Cómo enfrentan los niños el duelo
- Conductas...

**OBJETIVO GENERAL:**

Analizar el desarrollo del niño en sus diferentes dimensiones, para proporcionar herramientas de intervención en momentos de crisis a los voluntarios y profesionistas que están orientados al acompañamiento psicoterapéutico de los niños en el duelo y las pérdidas o procesos de enfermedad que tienen que ver

## Apéndice D

### Rejilla de observación sistematizada para niños

- Basado en las propuestas de Giroux y Tremblay (2008), Colás (1998) y Covarrubias (2015).

Nombre del observador	No. de Sesión:
Fecha de observación:	
Lugar de observación:	
Inicio de observación	Fin de observación:

Sujeto(s) Observado(s):	No. Identificación	Fase de Observación
		___ Fase Previa___ Fase Inicial
		___ Fase intermedia___ Fase Final
<b>Inicio de Sesión</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quién es el acompañante del niño?</li> <li>• ¿Acude puntual a la cita?</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción actitudinal del niño al llegar a la sesión</li> </ul>		
<b>Desarrollo de la Sesión</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogos fundamentales del observador (OR) y observado (ODO):</li> </ul>		
<p><b>Hoja 1/3</b></p>		

- Diálogos fundamentales del observador (OR) y observado (ODO):  
(continuación)

- Actividades o intervenciones:

- Tareas asignadas:

Resumen de la Sesión
<ul style="list-style-type: none"><li>Resultados de la sesión:</li></ul>
Resumen Conceptualizado de la Sesión*
Resumen Comportamental y de Manifestación Emocional**

**\* Claves de conceptualización**

EF: Expresiones Faciales  
CG: Conductas Gestuales  
CP: Conductas Posturales

CL: Conductas Lingüísticas  
CEx: Conducta Extralingüística

**\*\*Claves de comportamental emocional**

AL: Se presenta animado al trabajo.

COL: Se presenta alterado, molesto o irritado. Poca disposición a colaborar.

TR: Se presenta desanimado, poca disposición al trabajo. Reservado o callado. Presenta llanto.

MD: Poca disposición a colaborar, no quiere quedarse solo, manifiesta temores.

## Rejilla de descripción anecdótica o incidental

Basado en las propuestas de Colás (1998).

Nombre del observador:	No. de Sesión:
Fecha de observación:	
Lugar de observación:	
Inicio de observación:	Fin de observación:

Hoja 1/1

Sujeto(s) Observado(s):	No. Identificación	Fase de Observación
		___ Fase Previa    ___ Fase Inicial
		___ Fase intermedia    ___ Fase Final
<b>Registro anecdótico</b>		
<ul style="list-style-type: none"><li>¿Qué actividad se estaba realizando?</li></ul>		
<ul style="list-style-type: none"><li>Anécdota o incidente:</li></ul>		
Interpretación:		

## Rejilla de observación sistematizada para educadores

Basado en las propuestas de Giroux y Tremblay (2008), Colás (1998) y Covarrubias (2015).

Nombre del observador:	No. de Sesión:
Fecha de observación:	
Lugar de observación:	
Inicio de observación:	Fin de observación:

Sujeto(s) Observado(s):	No. Identificación	Fase de Observación
		___ Fase Previa ___ Fase Inicial ___ Fase intermedia ___ Fase Final
<b>Inicio de Sesión</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Con qué acciones inicia la sesión?</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Descripción actitudinal del educador al llegar a la sesión</li> </ul>		
<b>Desarrollo de la Sesión</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Diálogos fundamentales del observador (OR) y observado (ODO):</li> </ul>		
<b>Hoja 1/3</b>		

- Diálogos fundamentales del observador (OR) y observado (ODO):  
(continuación)

- Actividades o intervenciones:

- Tareas asignadas:



<b>Resumen de la Sesión</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>Resultados de la sesión:</li></ul>
<b>Resumen Conceptualizado de la Sesión*</b>
<b>Resumen Comportamental, Anecdótico e Incidental</b>

**\* Claves de conceptualización**

EF: Expresiones Faciales  
CG: Conductas Gestuales  
CP: Conductas Posturales

CL: Conductas Lingüísticas  
CEx: Conducta Extralingüística

**Hoja 3/3**

## Apéndice E

---

### Guía de entrevista semiestructurada de fase previa Para tutores responsables de niños participantes

<b>Sujeto participante:</b>	<b>Número de identificación:</b>
<b>Niño participante con quien se relaciona (alias):</b>	<b>Número de identificación:</b>
<b>Fecha de primer contacto:</b>	<b>Fecha de entrevista:</b>
<b>Hora de inicio:</b>	<b>Hora de fin:</b>
<b>Lugar de la entrevista:</b>	<b>Número de entrevista:</b>

Empieza con una introducción del investigador sobre la situación con los pocos datos que ha obtenido vía telefónica o mensaje.

1. ¿Quién lo ha referido o cómo estableció contacto?
2. ¿Cuál es el motivo por el cual se ha interesado en venir?
3. ¿Han tenido alguna pérdida? ¿Cuál? ¿implica muerte?
4. ¿Es el padre o madre quien ha fallecido?
5. ¿Hace cuánto tiempo sucedió el evento que los ha traído aquí?
6. Detalle la situación que le ha traído:
  - a. Lugar.
  - b. Fecha.
  - c. Nombre de los involucrados.
  - d. Fechas importantes.
7. ¿Cuántos niños de entre 4 y 12 años están relacionados a la situación?
8. ¿Hay adolescentes involucrados?
9. Si la situación que se presenta implica muerte de una persona ( si no, pase a la pregunta 10:
  - \* Nombre de la persona que ha fallecido.
  - \* Edad y fecha de nacimiento.
  - \* ¿A qué se dedicaba?
  - \* ¿Qué relación tiene con la persona entrevistada?
  - \* ¿Qué relación tiene con los niños involucrados?

- \* ¿Qué edad tenían los niños cuando ocurrió el evento?
  - \* ¿Cómo murió? ¿Cuándo murió? ¿Dónde murió?
  - \* ¿Dónde y con quién estaban los niños en el momento de la situación?
  - \* Si la muerte fue por enfermedad, ¿conocían de la posibilidad de muerte?
  - \* ¿Quién informó a los niños sobre el deceso?
  - \* ¿Qué les dijeron? Si ha sido usted, por favor recree el diálogo.
  - \* ¿Hubo alguna mentira en la información que se les dio?
  - \* Si la hubo, ¿está dispuesto a explicar la verdad ahora?
  - \* ¿Cuál fue la reacción inicial de los niños?
  - \* ¿Hubo funeral? ¿Hubo entierro o cremación?
  - \* ¿Dónde permanecen los restos?
  - \* ¿Los niños tienen contacto con los restos (si es cementerio, iglesia o casa)?
  - \* ¿Profesan alguna religión?
  - \* Para el o los niños ¿dónde está la persona que ha muerto?
10. ¿Habían tenido alguna pérdida significativa previamente? Si la respuesta es sí, describa un poco la situación.
11. ¿Los niños lloran? ¿Le han visto llorar a usted o a algún adulto?
12. Si la respuesta anterior es “no”, ¿algún adulto les ha dicho que no lo hagan?
13. ¿Qué manifestaciones podría decir que identifica en los niños y que cree están relacionados a la situación de pérdida? ¿Por qué?
14. ¿Cómo es su situación actual en la escuela? ¿en qué grado están?
15. ¿Ha habido algún otro cambio importante a partir de la situación de pérdida inicial? Divorcio o separación, cambio de casa, cambio de escuela, etc.
16. ¿Cómo era antes su desempeño escolar?
17. ¿Usted o el resto de la familia están recibiendo orientación o acompañamiento? ¿De qué tipo? ¿Dónde? ¿Cómo se siente en este momento?
18. ¿Cuál es su expectativa de la intervención?
19. ¿Con qué frecuencia está dispuesto a traer al niño?
20. De ser necesario ¿quién (adulto) podría participar en el acompañamiento con el niño?

Una vez que se realizaron las preguntas básicas, se proporciona la siguiente información a manera de contrato entre las partes:

- Las sesiones de acompañamiento y orientación se programan con una frecuencia de una hora a la semana.
- No existe un pronóstico claro de la duración de la intervención pero deberá considerar al menos tres meses (12 sesiones) en que el niño deberá asistir semanalmente.
- Si el caso involucra a más de un niño, existe la posibilidad de que dispongan de la misma sesión siempre que el rango de edad no sea muy diferente y que no sean más de dos niños a la vez.
- Si ha habido mentiras en la información que se ha dado al niño, es necesario explicar por qué no es conveniente continuar con esa postura. Se respetarán los deseos del tutor responsable y se informará continuamente de la situación durante el acompañamiento hasta que el tutor adquiera seguridad.
- Los participantes pueden abandonar la intervención cuando lo consideren necesario, pero se recomienda notificar de cualquier circunstancia por la cual consideren hacerlo y siempre brindar todas las facilidades que permitan al niño continuar con el proceso.
- Se proporciona un número telefónico de contacto, siempre disponible para los tutores ante cualquier emergencia o situación que consideren importante informar.
- Se advierte que, durante el proceso de intervención, el niño hablará más de su ser querido o podría presentar cambios actitudinales y es importante no inhibir, no prohibir, permitir y estar listos para acompañar desde el hogar. Así como informar al investigador oportunamente de cualquier situación.

Para concluir se brinda un tiempo para que el entrevistado realice preguntas, para que conozca el lugar y para que presente al o los niños que han venido con él o ella.

## Guía de entrevista semiestructurada de fase intermedia

Para tutores responsables de niños participantes

<b>Sujeto participante:</b>	<b>Número de identificación:</b>
<b>Niño participante con quien se relaciona (alias):</b>	<b>Número de identificación:</b>
<b>Fecha de primer contacto:</b>	<b>Fecha de entrevista:</b>
<b>Hora de inicio:</b>	<b>Hora de fin:</b>
<b>Lugar de la entrevista:</b>	<b>Número de entrevista:</b>

Empieza con una introducción del investigador situaciones generales que han sucedido con el o los niños que son observados.

Se recapitula la información sobre la situación inicial del niño para contextualizar la nueva entrevista. Si no es la primera entrevista de fase intermedia, se comienza por recapitular la última entrevista realizada.

1. ¿Cómo han estado en casa?
2. ¿Qué cambios “positivos” ha visto en el niño?
3. ¿Qué cambios “menos positivos” ha visto en el niño?
4. ¿Cómo está la situación académica del o los niños?
5. ¿Han surgido comentarios en casa acerca de las sesiones a las que está acudiendo el niño? Por favor, ¿cuáles?
6. ¿Ha cambiado el ánimo del niño cuando sabe que vendrá a la sesión?
7. ¿El niño le pide venir a las sesiones?
8. ¿Le ha hecho preguntas? ¿Cuáles?
9. ¿El niño ha llorado?
10. ¿El niño ha estado irritado o enojado?
11. ¿El niño está distraído?
12. ¿Ha habido alguna regresión fisiológica o psicológica?
13. ¿El niño presenta miedos?
14. ¿El niño ha pedido hablar de su ser querido o de su pérdida?
15. ¿El niño ha mentado sobre algo que considere importante?
16. ¿El niño se comunica abiertamente con su cuidador principal?

17. ¿Se acerca alguna fecha significativa para la familia? (cumpleaños de la persona fallecida, día del padre, día de la madre, Navidad, etc.)
18. ¿Cómo califica en general el progreso del niño ante la situación original que le trajo aquí?
19. ¿Qué otras personas están normalmente alrededor del niño?
20. ¿Ha compartido con ellas la situación que vive el niño? ¿Reciben usted o el niño apoyo de estas personas?

Una vez que se realizaron las preguntas básicas, se proporciona la siguiente información a manera de contrato entre las partes:

- Aunque no es posible asegurar cuánto tiempo más se solicitará la presencia del niño se puede hablar de un estimado con base a la experiencia previa y a los avances del niño.
- Se fijan metas u objetivos que determinan la posibilidad de concluir el acompañamiento.
- Si se considera prudente, se establece la posibilidad de espaciar las sesiones: cada dos semanas o cada cuatro, según los demás criterios.
- Si es necesario, se establece la posibilidad de atender a los niños en sesión individual cuando el caso implica más de un niño y se establece el nuevo método de trabajo.
- Si ha habido mentiras en la información, se sondea la situación actual y la posibilidad de establecer la verdad.
- Se evalúa con el entrevistado si seguirá acudiendo a las sesiones de observación e intervención.

Para concluir se brinda un tiempo para que el entrevistado realice preguntas y aclare dudas si existen.

## Guía de entrevista semiestructurada de fase final

Para tutores responsables de niños participantes

<b>Sujeto participante:</b>	<b>Número de identificación:</b>
<b>Niño participante con quien se relaciona (alias):</b>	<b>Número de identificación:</b>
<b>Fecha de primer contacto:</b>	<b>Fecha de entrevista:</b>
<b>Hora de inicio:</b>	<b>Hora de fin:</b>
<b>Lugar de la entrevista:</b>	<b>Número de entrevista:</b>

Empieza con una introducción del investigador situaciones generales que han sucedido con el o los niños que son observados a lo largo de las sesiones de acompañamiento.

Se recapitula la información sobre la situación inicial del niño para contextualizar la nueva entrevista.

1. ¿Cómo han estado en casa?
2. ¿Qué cambios “positivos” ha visto en el niño?
3. ¿Qué cambios “menos positivos” ha visto en el niño?
4. Con respecto a los cambios que se han mencionado en otro momento, ¿Cuál es la situación actual?
5. ¿Cómo está la situación académica del o los niños?
6. ¿Han surgido comentarios en casa acerca de las sesiones a las que acudió el niño? Por favor, ¿cuáles?
7. ¿Ha cambiado el ánimo del niño desde que sabe que está por concluir el acompañamiento?

Recientemente:

8. ¿Le ha hecho preguntas? ¿Cuáles?
9. ¿El niño ha llorado?
10. ¿El niño ha estado irritado o enojado?
11. ¿El niño está distraído?
12. ¿Ha habido alguna regresión fisiológica o psicológica?
13. ¿El niño presenta miedos?

14. ¿El niño ha pedido hablar de su ser querido o de su pérdida?
15. ¿El niño ha mentido sobre algo que considere importante?
16. ¿El niño se comunica abiertamente con su cuidador principal?
17. ¿Se acerca alguna fecha significativa para la familia? (cumpleaños de la persona fallecida, día del padre, día de la madre, Navidad, etc.) ¿Cómo planean vivirla?
18. ¿Cómo califica en general el progreso del niño ante la situación original que le trajo aquí?
19. ¿Qué otras personas están normalmente alrededor del niño?
20. ¿Cómo se siente usted ahora para concluir el acompañamiento del niño?
21. ¿Necesita alguna información u orientación?

Una vez que se realizaron las preguntas básicas, se proporciona la siguiente información a manera de contrato entre las partes:

- Ahora que concluye el acompañamiento, sepa que puede establecer contacto cuando lo considere necesario.
- Si el niño pide volver a venir, es necesario establecer contacto previamente para evaluar: la situación que detona esta necesidad y el tiempo que a pasado desde la última sesión.
- Es importante reforzar al niño que ahora él puede tomar las riendas de la situación en compañía de usted.
- Es probable que el niño presente llanto o alguna otra manifestación a lo largo de su vida.
- Se confirma que se establecerá contacto más adelante para conocer la situación de la familia y que puede ser vía telefónica únicamente.

Para concluir se brinda un tiempo para que el entrevistado realice preguntas y aclare dudas si existen. El investigador se despide del tutor responsable y en un breve lapso del tiempo, del o los niños que han estado participando.



## Guía de entrevista semiestructurada de Evaluación de la formación de orientación

Para educadores

Basada en la propuesta de López (2010)

<b>Sujeto participante:</b>	<b>Número de identificación:</b>
<b>Fecha de primer contacto:</b>	<b>Fecha de entrevista:</b>
<b>Hora de inicio:</b>	<b>Hora de fin:</b>
<b>Lugar de la entrevista:</b>	<b>Número de entrevista:</b>

Empieza con una introducción del investigador que recapitula la experiencia del curso de formación ofrecido con anterioridad.

- **Dimensión personal**

- Edad
- Estado civil
- Religión
- ¿Tiene hijos? ¿De qué edades?

- **Formación y experiencia**

- ¿Qué estudió? ¿Dónde?
- ¿A qué se dedica actualmente? ¿Cuánto tiempo lo ha hecho?
- ¿Acudió a escuelas con enfoque religioso?

- **Historia de vida relacionado a la muerte y el duelo**

- ¿Ha tenido alguna pérdida? ¿A qué edad?
- ¿Cómo la enfrentó?
- ¿Considera que en la actualidad tiene alguna repercusión en su vida cotidiana?
- Si la pérdida es reciente ¿hubo niños involucrados?

En su infancia/niñez/adolescencia:

- ¿Su familia le habló sobre la muerte?
- ¿Su familia evitó hablarle de la muerte?
- ¿Asistió a funerales, memoriales o ceremonias luctuosas de seres queridos?
- ¿Perdió alguna mascota? ¿cómo se lo explicaron?
- ¿Tenía preguntas sobre la muerte que nunca le fueron explicadas?
- ¿Recuerda qué le dijeron cuando murió algún ser querido?

- **Marco Temático**

- *Desarrollo Humano*

- ¿Se relaciona frecuentemente con niños?
- ¿Qué conocimiento tiene sobre las etapas del desarrollo humano y específicamente sobre los niños?
- ¿Qué sabe sobre cómo piensan los niños? Capacidades cognitivas
- ¿Qué sabe sobre cómo y qué sienten los niños? Capacidades emocionales
- ¿Cuáles son las actividades características comunes en los niños? (juegos, dibujos, etc.)
- *La muerte*
  - ¿Qué es para usted la muerte?
  - ¿Cómo es la muerte? (personajes, formas, representaciones, símbolos, colores, etc.)
  - ¿Le teme a la muerte?
  - ¿Hay alguna actividad en su vida profesional/personal que se relacione con la muerte?
  - ¿Qué tipos de pérdidas conoce?
  - ¿Conoce niños que hayan padecido alguna pérdida? ¿Cuántos?
  - Por favor detalle el caso.
  - ¿Realizó alguna intervención en ese caso?
  - ¿Cree usted que los niños le temen a la muerte?
  - ¿Qué es educar para la muerte?
  - ¿Qué es educar para la vida?
  - ¿Cree que se le debe hablar a los niños sobre la muerte?
  - ¿Conoce algún libro para niños que aborde el tema de la muerte?
  - ¿Conoce alguna película que aborde el tema de la muerte?
- **Evaluación del curso**
  - ¿Qué recuerda del curso? Descripción breve
  - ¿Cuál podría decir que era su percepción sobre la relación infancia-muerte antes de acudir al curso?
  - ¿Cambió en algo después de acudir al curso? ¿En qué cambió?
  - *Mostrar el dibujo realizado por el entrevistado al inicio del curso*
    - ¿De qué se trata su dibujo?
    - ¿De qué se da cuenta con su dibujo?
    - ¿Cree que su experiencia habría sido igual si no hubiera recordado ese pasaje de su vida?

- *Con respecto al curso*
  - ¿Qué tema considera que le fue de más ayuda?
  - ¿Qué tema crees que le fue de menos ayuda?
  - ¿Hubo algún tema que le hubiera gustado que se abordara y no se hizo?
  - ¿Hubo algún tema que cree que se pudo abordar con mayor profundidad?
  - ¿Se siente listo para abordar el tema de la muerte con los niños?
  - ¿Qué le falta aprender?
  - ¿Qué le falta hacer-aprender-quitar en general, para hacerlo?
- *Si ya ha realizado alguna orientación con respecto al tema de la muerte o el duelo a algún niño:*
  - ¿Cómo describiría su experiencia?
  - ¿Se sintió seguro/inseguro?
  - ¿Cómo fue su relación con el tutor responsable?
  - ¿Cómo evaluaría su intervención (exitosa, medianamente exitosa, poco exitosa/no lo sabe)?
  - ¿Qué le gustaría aprender una vez que ha tenido esa experiencia?
  - ¿Volvería a volver a buscar realizar esa actividad?
  - ¿Qué es lo que considera le causó mayor dificultad durante la intervención?
  - ¿Qué haría igual?
  - ¿Qué haría diferente?
  - ¿Qué recurso le gustaría utilizar para realizar este tipo de orientación/intervención?
  - ¿Utilizó algún libro/cuento? ¿Cuál o cuáles?
  - ¿Cómo lo utilizó? Describa.
  - Durante el curso se enseñaron algunos recursos didácticos ¿los recuerda?
  - ¿Tuvo oportunidad de utilizarlos? ¿Cómo lo usó?
  - ¿Qué actividades (del curso o no) utilizó? Describa.

Para finalizar la entrevista se brinda un tiempo para que el entrevistado realice preguntas o haga comentarios adicionales.

## Rejilla de registro de información de entrevista (Fase Previa)

Para tutores responsables de niños participantes

<b>Sujeto participante:</b>	<b>Número de identificación:</b>
<b>Niño participante con quien se relaciona (alias):</b>	<b>Número de identificación:</b>
<b>Fecha de primer contacto:</b>	<b>Fecha de entrevista:</b>
<b>Hora de inicio:</b>	<b>Hora de fin:</b>
<b>Lugar de la entrevista:</b>	<b>Número de entrevista:</b>
<b>Referido por:</b>	
<input type="checkbox"/> Asistentes al curso <input type="checkbox"/> Escuela <input type="checkbox"/> Otro participante <input type="checkbox"/> Otro ¿Quién?	
¿El motivo de interés es una pérdida? <input type="checkbox"/> ¿De qué tipo? <input type="checkbox"/> Muerte de persona cercana <input type="checkbox"/> Divorcio <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál?	
<b>Detalles de la pérdida</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tipo de pérdida:</b>  <input type="checkbox"/> Muerte <input type="checkbox"/> Divorcio <input type="checkbox"/> Mudanza <input type="checkbox"/> Enfermedad           </li> <li>• <b>La pérdida ha sido:</b>  <input type="checkbox"/> Prevista <input type="checkbox"/> Repentina           </li> <li>• <b>¿Cuántos menores han sido afectados?</b>  <input type="checkbox"/> Menores a 4 años <input type="checkbox"/> 4 a 7 años <input type="checkbox"/> 8 a 12 años <input type="checkbox"/> mayores de 12 años           </li> <li>• <b>¿Qué religión profesan?</b> _____</li> </ul>	
<b><u>Si la pérdida ha sido por muerte:</u></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Quién murió?</b>  <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Abuelo <input type="checkbox"/> Hermano <input type="checkbox"/> Otro:           </li> <li>• <b>Nombre de quien ha muerto:</b> _____ <b>Edad</b> _____</li> <li>• <b>¿A qué se dedicaba?</b> _____ <b>Fecha de Nac.:</b> _____</li> <li>• <b>Relación con tutor responsable:</b> _____</li> <li>• <b>Relación con los menores afectados:</b> _____</li> <li>• <b>Causal de muerte:</b>  <input type="checkbox"/> Accidente <input type="checkbox"/> Enfermedad <input type="checkbox"/> Homicidio <input type="checkbox"/> Suicidio <input type="checkbox"/> Desaparición           </li> </ul>	

- **Fecha de muerte:** \_\_\_\_\_ **Lugar de la muerte:** \_\_\_\_\_
- **¿Quién informó a los niños sobre la muerte?** \_\_\_\_\_
- **Descripción breve de la notificación a los niños. Indique si se dijo la verdad.**  
\_\_\_\_\_
- **Descripción breve de los ritos funerarios. Indique si los menores asistieron.**  
\_\_\_\_\_
- **¿Qué ideas tienen los niños sobre la persona que ha muerto?**  
\_\_\_\_\_

**Si la pérdida ha sido por causa diferente a la muerte:**

- **Descripción breve de la situación:**  
\_\_\_\_\_
- **Otras pérdidas anteriores. Describa la experiencia:**  
\_\_\_\_\_
- **Manifestaciones emocionales y actitudinales en torno a la pérdida. Marque todas las que apliquen según el caso:**

___ Cólera (berrinches)	___ Sin emoción aparente
___ Tristeza (episodios de llanto)	___ Miedo
___ Apatía	___ Rebeldía o desobediencia
___ Agresividad	___ Ansiedad
___ Trastornos en el apetito	___ Trastornos de sueño
___ Enuresis	___ Encopresis
___ Pesadillas	___ Distráido u olvidadizo
___ Regresiones actitudinales ¿Cuáles? _____	

Otras manifestaciones: \_\_\_\_\_

- **Descripción de situaciones relacionadas a las manifestaciones actitudinales y emocionales:**
- **¿Ha visto al niño llorar? ¿Alguien ha inhibido el llanto?**
- **Descripción del desempeño académico. Indique si ha cambiado a partir de la pérdida.**
  - 
  - 
  -
- **Presencia de otras pérdidas consecuentes a la pérdida mayor.**
- **¿El resto de la familia se encuentra recibiendo apoyo u orientación en torno a la pérdida? Describa.**

- **Expectativa de la intervención**

- **Frecuencia de las sesiones de observación con el niño:**

\_\_\_\_\_ Semanal \_\_\_\_\_ Quincenal \_\_\_\_\_ Mensual

- **¿Es la persona que acude a la entrevista el cuidador y acompañante**

La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.

**principal del niño?** Si la respuesta es no, mencione quién cumplirá con esta función. Indique si hay otros adultos además del cuidador principal que también estarán brindando apoyo. \_\_\_\_\_

- **Comentarios adicionales:**

## Rejilla de registro de información de entrevista (Fase Intermedia)

Para tutores responsables de niños participantes

<b>Sujeto participante:</b>	<b>Número de identificación:</b>																		
<b>Niño participante con quien se relaciona (alias):</b>	<b>Número de identificación:</b>																		
<b>Fecha de primer contacto:</b>	<b>Fecha de entrevista:</b>																		
<b>Hora de inicio:</b>	<b>Hora de fin:</b>																		
<b>Lugar de la entrevista:</b>	<b>Número de entrevista:</b>																		
<b>Contextualización de acuerdo a la situación actual o última entrevista realizada:</b>																			
<b><u>¿Cuál era la situación inicial del niño?</u></b>																			
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Manifestaciones emocionales y actitudinales en torno a la pérdida. Marque todas las que apliquen según el caso:</b> <table style="width: 100%; margin-left: 20px;"> <tr> <td style="width: 50%;">___ Cólera (berrinches)</td> <td style="width: 50%;">___ Sin emoción aparente</td> </tr> <tr> <td>___ Tristeza (episodios de llanto)</td> <td>___ Miedo</td> </tr> <tr> <td>___ Apatía</td> <td>___ Rebeldía o desobediencia</td> </tr> <tr> <td>___ Agresividad</td> <td>___ Ansiedad</td> </tr> <tr> <td>___ Trastornos en el apetito</td> <td>___ Trastornos de sueño</td> </tr> <tr> <td>___ Enuresis</td> <td>___ Encopresis</td> </tr> <tr> <td>___ Pesadillas</td> <td>___ Distraído u olvidadizo</td> </tr> <tr> <td colspan="2">___ Regresiones actitudinales ¿Cuáles? _____</td> </tr> <tr> <td colspan="2">_____</td> </tr> </table> </li> </ul> <p style="margin-left: 20px;">Otras manifestaciones: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">_____</p> <p style="margin-left: 20px;">_____</p>		___ Cólera (berrinches)	___ Sin emoción aparente	___ Tristeza (episodios de llanto)	___ Miedo	___ Apatía	___ Rebeldía o desobediencia	___ Agresividad	___ Ansiedad	___ Trastornos en el apetito	___ Trastornos de sueño	___ Enuresis	___ Encopresis	___ Pesadillas	___ Distraído u olvidadizo	___ Regresiones actitudinales ¿Cuáles? _____		_____	
___ Cólera (berrinches)	___ Sin emoción aparente																		
___ Tristeza (episodios de llanto)	___ Miedo																		
___ Apatía	___ Rebeldía o desobediencia																		
___ Agresividad	___ Ansiedad																		
___ Trastornos en el apetito	___ Trastornos de sueño																		
___ Enuresis	___ Encopresis																		
___ Pesadillas	___ Distraído u olvidadizo																		
___ Regresiones actitudinales ¿Cuáles? _____																			
_____																			
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>¿Ha habido cambios en la situación?</b> _____</li> <li>_____</li> </ul>																			
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Descripción de situaciones relacionadas a los cambios en las</b></li> </ul>																			



**manifestaciones actitudinales y emocionales:**

- ¿Ha visto al niño llorar? ¿Alguien ha inhibido el llanto? ¿Ha visto llorar a los adultos?
- Descripción del desempeño académico actual.
- ¿Cuál es la actitud del niño con respecto a su asistencia a las sesiones?
- ¿El niño ha hecho preguntas o ha pedido hablar sobre su pérdida?
- ¿Hay presencia de mentiras o fantasías?
- ¿El niño se comunica abiertamente con los adultos? Describa
- ¿Cómo califica el progreso del niño ante la situación inicial?

- ¿Se acerca alguna fecha significativa para la familia?
- ¿Qué otras personas están normalmente alrededor del niño?
- ¿Cuál es la actitud de estas personas hacia el proceso del niño?
- Comentarios adicionales:

## Rejilla de registro de información de entrevista (Fase Final)

Para tutores responsables de niños participantes

<b>Sujeto participante:</b>	<b>Número de identificación:</b>																								
<b>Niño participante con quien se relaciona (alias):</b>	<b>Número de identificación:</b>																								
<b>Fecha de primer contacto:</b>	<b>Fecha de entrevista:</b>																								
<b>Hora de inicio:</b>	<b>Hora de fin:</b>																								
<b>Lugar de la entrevista:</b>	<b>Número de entrevista:</b>																								
<b>Contextualización de acuerdo a la situación actual o última entrevista realizada:</b>																									
<p><b><u>¿Cuál era la situación inicial del niño?</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Manifestaciones emocionales y actitudinales en torno a la pérdida. Marque todas las que apliquen según el caso:</b> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Cólera (berrinches)</td> <td><input type="checkbox"/> Sin emoción aparente</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Tristeza (episodios de llanto)</td> <td><input type="checkbox"/> Miedo</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Apatía</td> <td><input type="checkbox"/> Rebeldía o desobediencia</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Agresividad</td> <td><input type="checkbox"/> Ansiedad</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Trastornos en el apetito</td> <td><input type="checkbox"/> Trastornos de sueño</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Enuresis</td> <td><input type="checkbox"/> Encopresis</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Pesadillas</td> <td><input type="checkbox"/> Distraído u olvidadizo</td> </tr> <tr> <td colspan="2"><input type="checkbox"/> Regresiones actitudinales ¿Cuáles? _____</td> </tr> <tr> <td colspan="2">_____</td> </tr> <tr> <td colspan="2"><input type="checkbox"/> Otras manifestaciones: _____</td> </tr> <tr> <td colspan="2">_____</td> </tr> <tr> <td colspan="2">_____</td> </tr> </table> </li> <li><b>¿Ha habido cambios en la situación?</b> _____</li> <li><b>Descripción de situaciones relacionadas a los cambios en las</b></li> </ul>		<input type="checkbox"/> Cólera (berrinches)	<input type="checkbox"/> Sin emoción aparente	<input type="checkbox"/> Tristeza (episodios de llanto)	<input type="checkbox"/> Miedo	<input type="checkbox"/> Apatía	<input type="checkbox"/> Rebeldía o desobediencia	<input type="checkbox"/> Agresividad	<input type="checkbox"/> Ansiedad	<input type="checkbox"/> Trastornos en el apetito	<input type="checkbox"/> Trastornos de sueño	<input type="checkbox"/> Enuresis	<input type="checkbox"/> Encopresis	<input type="checkbox"/> Pesadillas	<input type="checkbox"/> Distraído u olvidadizo	<input type="checkbox"/> Regresiones actitudinales ¿Cuáles? _____		_____		<input type="checkbox"/> Otras manifestaciones: _____		_____		_____	
<input type="checkbox"/> Cólera (berrinches)	<input type="checkbox"/> Sin emoción aparente																								
<input type="checkbox"/> Tristeza (episodios de llanto)	<input type="checkbox"/> Miedo																								
<input type="checkbox"/> Apatía	<input type="checkbox"/> Rebeldía o desobediencia																								
<input type="checkbox"/> Agresividad	<input type="checkbox"/> Ansiedad																								
<input type="checkbox"/> Trastornos en el apetito	<input type="checkbox"/> Trastornos de sueño																								
<input type="checkbox"/> Enuresis	<input type="checkbox"/> Encopresis																								
<input type="checkbox"/> Pesadillas	<input type="checkbox"/> Distraído u olvidadizo																								
<input type="checkbox"/> Regresiones actitudinales ¿Cuáles? _____																									
_____																									
<input type="checkbox"/> Otras manifestaciones: _____																									
_____																									
_____																									

**manifestaciones actitudinales y emocionales:**

- ¿Ha visto al niño llorar? ¿Alguien ha inhibido el llanto? ¿Ha visto llorar a los adultos?
- Descripción del desempeño académico actual.
- ¿Cuál es la actitud del niño con respecto la finalización de las sesiones?
- ¿El niño ha hecho preguntas o ha pedido hablar sobre su pérdida?
- ¿Hay presencia de mentiras o fantasías?
- ¿El niño se comunica abiertamente con los adultos? Describa
- ¿Cómo se siente con respecto al final del acompañamiento del niño?

- **¿Se acerca alguna fecha significativa para la familia?**
- **¿Qué otras personas están normalmente alrededor del niño?**  

---
- **¿Cuál es la actitud de estas personas hacia el proceso del niño?**
- **Comentarios adicionales:**


# Apéndice F

Presentación de diapositivas del curso de formación para educadores acompañantes en modalidad de 20 horas.

### El Duelo en los Niños: Herramientas de Abordaje

Mtra. Alma Delia López  
Educación  
Acompañamiento  
Ludoterapia

Verano 2015 — Día 1



En la hermosa memoria de mi querido papá  
"Abuelito Pancho"  
1948 - 2014

### Agenda del día

9:15 Introducción.  
9:30 Actividad "Mi nombre es... y mi cuerpo dice..."  
9:45 ¿Por qué hablar de la muerte con los niños? (algunas ideas)  
11:20 Receso.  
11:50 Actividad "El elefante en el aula".  
12:50

### Objetivo general

Conocer las particularidades del **duelo** en el contexto **infantil y adolescente**, con el fin de que los participantes sean capaces de **reconocer y acompañar** a niños y jóvenes dolientes que atraviesan por un **pérdida significativa**.

### Objetivos particulares

Que los participantes:

- Aprendan sobre las características del duelo en niños y adolescentes.
- Sean capaces de identificar al niño doliente y las manifestaciones del duelo.
- Adquieran las bases para realizar un acompañamiento en duelo infantil y adolescente.
- Despierten en sí mismos el interés por defender y apoyar a la infancia ante la sociedad anteponiendo sobre todo, los derechos del niño ante las situaciones de crisis actuales.

### Metodología de trabajo

- El curso está diseñado como un taller teórico-vivencial, en el cual el aprendizaje se genera desde un enfoque constructivista y de trabajo en equipo.

### Objetivo del día

- Identificar nuestras herramientas personales para abordar el tema de la muerte y acompañar a un niño/joven en sus pérdidas.
- Sensibilizamos en la tarea de educar y atender al niño ante la muerte.

### Actividad

- "Mi nombre es... mi cuerpo dice..."
- Me llamo...
- Algunos datos de mi son...
- Me dedico a...
- Estoy aquí porque...
- Mis expectativas de este curso son...

### ¿Por qué hablar de la muerte con los niños?


### Punto de partida

- Definición conceptual:  
Durante el curso estaremos hablando de **"la muerte"**. Es necesario aclarar que se menciona a la muerte desde un sentido de vivencia de pérdida y que cuando abordemos otras pérdidas, éstas serán entendidas como "muertes parciales".


**Muertes parciales:** Herrín (2000) las define como aquellas "vivencias de pérdida de las pequeñas o grandes cosas de la vida cotidiana. La muerte parcial es una pérdida desde el punto de vista del niño. Es siempre una separación entre el sujeto y el objeto (...) despedidas, ausencias, separaciones, rupturas, olvidos, pérdidas, desmoronamientos, desintegraciones, cambios, transformaciones, la soledad, el abandono, la desaparición, las muertes de otros, etc."

### Muerte...

Que gran **muerte** eres.  
Sin embargo, pocos escogemos aprender sobre la vida a través de ti.  
Esa es la esencia de la montaña de la muerte, la vida.  
La muerte no es una elección.  
Un día todos tomaremos la clase.  
Los **comentarios sobre la muerte en clase** de **terceros de primaria** muestran la importancia de la muerte, la vida, y este preparado para cuando llega el día de graduarse.  
Dr. Dennis Siegel



### El último tabú (tabú de tabúes)



- Argumentos "de buena voluntad" → omisión de la enseñanza de la muerte.
- ¿Podemos hablar de beneficios sobre hablar de la muerte? Nos hace disfrutar un poco más la vida, es una oportunidad única de educar y de promover la madurez.

## La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.

### El último tabú (tabú de tabúes)

- ✓ A los adultos nos ofende reconocer que ignoramos tanto como los niños ignoran, y que en ocasiones en cierto sentido ignoramos más, porque con frecuencia ni reconocemos que ignoramos.
- ✓ Hay, en general, una diferencia significativa entre lo crucial que resulta una pérdida para un niño y la importancia que se le da (Poch, 2009), y eso a su vez se convierte en un obstáculo a vencer.

### ¿Por qué hablar de la Muerte?

- Algunos expertos creen que para cuando un niño alcance la edad de 18 años, él o ella habrá experimentado cerca de 18000 muertes, desde las muertes ficticias mostradas en caricaturas, películas, libros, cómics y programas de televisión, hasta las muertes reales pero impersonales mostradas en los noticieros, y las muertes muy personales de amigos y familiares (Kroen, 1996, p. 7).

### ¿Por qué hablar de la Muerte?

- Una muerte llega a impactar alrededor de 128 personas de manera directa o indirecta. (Brito, Rodríguez y García, s.f.)
- El discurso más constructivo consistiría en advertir tempranamente a los niños de los peligros, pero sin prohibir nada. Es la mejor manera de evitar los [peligros] que son inevitables, que conozca bien su máquina y el código caminero, que sepa controlarse, que aprenda a observar, a reflexionar

### ¿Por qué hablar de la Muerte?

- La integración de la idea de la muerte en el pensamiento de los hombres les permite erigir sus vidas de acuerdo con propuestas más conscientes, más meditadas, alertándolos sobre el uso que hacen de ellos, no derrochando «demasiado tiempo en cosas sin importancia» (Kubler-Ross, 2008, p. 18).
- A menudo, hablarle de la muerte a un niño significa asumir que "sus seres queridos" serán de hecho también "nuestros seres queridos", una realidad que nos abruma, nos paraliza y nos enmudece.

### ¿Por qué hablar de la Muerte?

- Si transmitís a vuestros hijos y a vuestros nietos, así como a los vecinos, lo que habéis aprendido de los moribundos, este mundo será pronto un nuevo paraíso. Yo pienso que ya es hora de poner manos a la obra (Kubler-Ross, 2008, p. 42).
- "El hombre nace con sólo 2 temores inherentes, la muerte no es uno de ellos". Los niños no le temen a la muerte, es un temor heredado.



**Receso**  
**Volvemos a las 11:50 a.m.**



E  
L  
E  
F  
A  
N  
T  
E  
E  
N  
E  
L  
A  
U  
L  
A



Visualización- ¿tú qué edad tienes? ¿cuál es tu elefante?  
**El elefante en el aula**



Dibujar, colorear, pintar, hablar.

**Mi propio elefante**



Dibujar, colorear, pintar, hablar.

**Te presento a mi elefante**

### Te deseo tiempo...

Poema de Indios Americanos.

Te deseo tiempo.  
Yo te deseo un regalo cualquiera,  
te deseo aquello que la muerte no tiene,  
te deseo tiempo, para mí y divertirme,  
a lo que adecuadamente podría obtener  
de él lo que quiero.

Te deseo tiempo para tu quehacer y tu  
pensar  
no sólo para ti mismo sino también para  
dándolo a los demás.

Te deseo tiempo no para apurarte y andar  
con prisa  
sino para que siempre estés contento.

Te deseo tiempo, no sólo para que transcurra,  
sino para que te quede  
tiempo para asombrarte y tiempo para tener confianza  
y no sólo para que la vida es el regalo.

Te deseo tiempo para que toques las estrellas  
y tiempo para creer, para nadar. Para ser tú.  
Te deseo tiempo, para tener esperanza ahora y para  
mañana, no tener sentido almorzar.  
Te deseo tiempo para que te encuentres contigo mismo,  
para verte cada día, cada hora, cada minuto como un  
regalo.

También te deseo tiempo para perdurar y aceptar.  
Te deseo de corazón que tengas tiempo,  
tiempo para la vida y para tu vida.

### Mi vivencia como perspectiva

- El trabajo con niños y adolescentes implica saberse a sí mismo como un educador.
- La misión de la enseñanza es transmitir, no saber para, sino una cultura que nos permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir (Morin, 2001).

El aprendizaje significativo "está relacionado con la experiencia y no toda experiencia es formativa. Un aprendizaje significativo puede ser condicionante, neutralizante, inhibidor, adormecedor, engañoso, que genera en contradicción confusión, etc. La formación requiere dialéctica, DESIDENTIFICARSE, desprenderse, perder, sobre el sobrevenir, quitar capas, desmenuzarse, etc., para ser menos ego y más conciencia. A veces los conocimientos previos son el mayor obstáculo para formarse. Es esencial poner estas cuestiones educativas desde la actitud de la Pedagogía, no desde la cosmovisión de la psicología" (Hernández, 2003).

### ¿Cómo estoy con mi propia muerte?

- Vivir como si fuéramos eternos.
  - La vida eterna no es ni será posible. → la ciencia no puede estar la muerte, sólo eternidad.
  - Tampoco podemos viajar en el tiempo. "Somos seres preconcibidos que agredimos cada día nuestro pasado y reducidos gota a gota a gota nuestro futuro".
- Lo contrario a la muerte no es la vida, sino el ego.
- El objetivo de la vida no es la muerte sino la trascendencia.
- La muerte educa porque redime la mirada a la vida, la completa y la orienta.

### ¿Cómo estoy con mi propia muerte?

- Las actitudes de cualquier persona hacia la muerte se pueden clasificar así:
  1. Rechazo. La muerte es un tabú.
  2. Indiferencia. La muerte es una aflicción.
  3. Importancia. La muerte es un tema importante para la vida.
  4. Educatividad. Por su valor formativo, es un imperativo educativo.
- El concepto de muerte del educador condiciona:
  - ... su actitud formativa y formalista.
  - ... el modo de intervención en caso de pérdida.

## Agenda del día

- 9:30 Introducción y bienvenida.
- 9:50 Video análisis
- 10:30 ¿Qué nos dice la teoría?
- 11:30 Receso.
- 11:30 El niño y el adolescente a la luz de la psicología evolutiva.
- 13:00 Actividad de enfoque - Tiempo para compartir.

## Objetivo del día

- Conocer el marco teórico del duelo infantil y adolescente.
- Identificar las características del niño y el adolescente de acuerdo a la etapa de desarrollo evolutivo.

## Video análisis



1. ¿Cuál es la situación?
2. ¿Cómo describirías la situación?
3. ¿Cuál fue el manejo que dio la madre del niño ante tal situación?
4. ¿Te pareció apropiado? (sí, no, ¿por qué?)

## Marco teórico del duelo infantil y adolescente

- Conceptualización del duelo

(...) el período que sigue tras la muerte de alguien afectivamente importante. Desde un punto de vista más dinámico, el duelo es un proceso activo (y no un estado ni un momento) de adaptación ante la pérdida de un ser amado, un objeto o un evento significativo, que involucra reacciones de tipo físico, emocional, familiar, conductual, social y espiritual.

## Marco teórico del duelo infantil y adolescente

- Particularidades del duelo

- Personal y único.
- Cíclico.
- Recurrente.

"Cuando ocurre una pérdida en la infancia se procesa, pero suele reaparecer muchas veces después en la vida".

## Marco teórico del duelo infantil y adolescente

- Particularidades del duelo en los niños

- Más físicos, menos verbales.
- Expresan las emociones, particularmente el enojo, más directamente.
- Necesitan acciones.
- Se ajustan a la atmósfera de su contexto.
- ... y a lo que los adultos consideran "correcto".



## Marco teórico del duelo infantil y adolescente

- Tareas del duelo en niños y adolescentes.

- Acomodarse al cambio.
- Aceptar la realidad.
- Vivir el dolor.
- Seguir adelante.

!!! ingrediente esencial: paciencia!!!

- ¿Podemos hablar de obligación moral de ayudar a un niño en duelo?

## Marco teórico del duelo infantil y adolescente

- Tipología de la pérdida por muerte.

- Muerte de un ser querido...
  - Parental (niño padre, niño madre).
  - Hermanos.
  - Abuelos y otras figuras de importancia afectiva, incluidas las mascotas.
- Accidentes.
- Enfermedades.
- Pequeñas muertes.
- Violentes
  - Homicidios.
  - Suicidios.

Variantes de acuerdo a:

- Repetición.
- Posible.

Pérdida se formula de dos maneras:

- Primar la persona que muere.
- Secundar el círculo y su representación.

## Marco teórico del duelo infantil y adolescente

- Tipología de la pérdida sin muerte.

- Divorcio y separación.
  - Parental (niño padre, niño madre).
- Traslado o desplazamiento forzado.
- Secuestros y desapariciones.
  - Pequeñas muertes ya veces la muerte física.
- Desastres naturales.

Variantes de acuerdo a:

- Uniformidad del discurso.



**Receso**  
**Volvemos a las 11:30 a.m.**

## El niño y el adolescente a la luz de la psicología evolutiva

- Teoría del desarrollo cognitivo de J. Piaget.

El niño como sujeto activo en su proceso de evolución [que] (...) desde el mismo momento de su nacimiento, desarrolla estructuras de conocimiento, que se renuevan incrementalmente a partir de la experiencia.
- El desarrollo es en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior.
- Piaget reconoce la existencia de seis estadios en el desarrollo del pensamiento.

## El niño y el adolescente a la luz de la psicología evolutiva

- Etapa Sensorio motriz. 0 a 2 años.
  - De los reflejos hereditarios y las emociones primarias.
  - Reacciones circulares: *bilabiales*.
  - Coordinación de miradas, manipulación - prensión: *inteligencia*.
  - Permanencia de los objetos.
  - Objetos para usos secundarios: *inteligencia práctica*.
  - Egocentrismo natural.
  - Multiplicación de los sentimientos.



## El niño y el adolescente a la luz de la psicología evolutiva

- Etapa Pre operatoria. 2 a 7 años.
  - Egocéntricos.
  - Animistas.
  - Imitación corporal y de lenguaje: *operación*.
- ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.
- PENSAMIENTO Y SOCIALIZACIÓN
  - Pensamiento: espiritual, interacción, comunicación interna.
  - Edad del ¿por qué?
  - Objetivación de las cosas.



## El niño y el adolescente a la luz de la psicología evolutiva

- Etapa Pre operatoria. 2 - 7 años.
  - Predominio *animista*.
  - Conducta social en camino a la pluralidad.
  - Pasado, presente, futuro.
  - Finalismo.
  - "Todo está calado sobre el modelo del yo".
  - Sentimientos *intencionalidades* (*amor, respeto, apatía*)
  - Compulsiónez de sus necesidades, intenciones y deseos.
  - Sentimientos sexuales *instintivos* (*sexualidad*)
    - Sexo y Raza, negro, blanco, etc.
  - Regulaciones de intenciones y valores.
  - Pensamiento.



## El niño y el adolescente a la luz de la psicología evolutiva


- Etapa Operatoria concreta. 7 a 12 años.
  - Lógicos.
  - Concentración y colaboración.
  - Discusión y reflexión (*pensar antes de actuar*).
- EGOCENTRISMO.
- Moral de cooperación y autonomía.
- Asimilación racional.
- Nuevos sentimientos morales (*cooperación*).
  - Reglas: honestidad, honestidad, justicia, lealtad.
- La VOLUNTAD (aprobación ante planes y ideas).





### El niño y el adolescente a la luz de la psicología evolutiva


- Etapa Operaciones Formales. 12 años en adelante.
  - Pensamiento abstracto.
  - Libre actividad de la reflexión espontánea:
    - Reflexiones, teorías, filosofías. "¿quién no lo escucha, lo habla?"
  - Egocentrismo intelectual.
    - Teodolismos.
  - Doble conciencia de la PERSONALIDAD. (capacidad autónoma de las reglas, valores y sentimientos de la realidad como regulador y promotor de la vida)
    - Programa de vida.
    - Atracción por la sexualidad y experimentación sexual.
  - Inocencia en la sociedad adulta.
    - Repliegue.
    - Fase positiva.

## Actividad de Enfoque

### El Duelo en los Niños: Herramientas de Abordaje

Mtra. Alma Delia López  
Educación  
Acompañamiento  
Ludoterapia



Verano 2015 - Día 3

### Agenda del día

9:30 Introducción y bienvenida.  
9:45 Video análisis "Una muerte inesperada"  
11:30 Receso.  
11:30 Concepción de la muerte de acuerdo a la edad.  
13:00 Conclusión del día - Tiempo para compartir.


### Objetivo del día

- Tener un acercamiento inicial al tratamiento de la muerte en un contexto donde hay niños y adolescentes, a través de un video análisis.
- Abordar el tratamiento de la muerte de acuerdo a las etapas del desarrollo evolutivo.

## Video análisis "Una Muerte Inesperada".

### Preguntas para video análisis

1. Ante la situación, ¿cuál fue la primera decisión de actuación del papá?
2. ¿Qué actitudes identificas en la niña más grande acerca del comportamiento de su padre?
3. ¿Cómo te sientes al recordar de su madre la niña más pequeña? ¿Y la más grande?
4. ¿Consideras justificable la actitud del papá? Si no, por qué?
5. ¿Qué manifestaciones de duelo identificas en las niñas ante la ausencia de su madre?
6. Hay acciones que identifiques apropiadas por parte del padre en el manejo de la situación?
7. ¿Cuáles consideras como malos ejemplos?
8. Con base en los contenidos del curso, ¿cuál es tu opinión de la situación expuesta en la película y de lo que viene en cómo la manejó el padre?



### Receso

Volvemos a las 11:40 a.m.

### Concepción y vivencia de la muerte por etapa de desarrollo

**Sensorio-motor**

- 0 a 10 meses.
  - La muerte [sobre todo de la madre o cuidador principal] se percibe como "ausencia".
  - Manifestaciones de incomodidad ante la ausencia, cambios en voz que les habla, etc.
  - Otras posibles impresiones en la percepción de su ambiente y en sus hábitos y costumbres.
  - Cambios de hábitos en alimentos, sueño, episodios de llanto e irritabilidad.

### Concepción y vivencia de la muerte por etapa de desarrollo

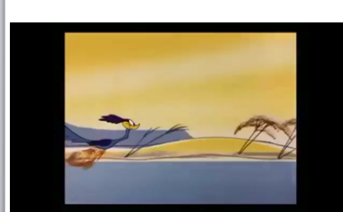
**Sensorio-motor**

- 10 meses a 2 años.
  - Ya poseen la capacidad de mostrar emociones, de reconocer a otros adultos y sus estados de ánimo.
  - Con el lenguaje, viene la socialización, la memoria y el placer por recibir comentarios agradables.
  - La muerte se vive como algo severo cuando se trata de la madre.
  - No hay comprensión ni conceptualización de la muerte. Los episodios de llanto, rabietas, etc., suelen ser intensos porque la persona que no está "vuelve".
  - Algunos bebés se mantienen alerta a la expectativa de que la persona "aparece", estas actitudes son pasajeras.
  - Probablemente haya poco interés en la comida, juguetes, distracciones, etc.

### Concepción y vivencia de la muerte por etapa de desarrollo

**Pre operatoria**

- 2 a 5 años.
  - Curiosidad "literales".
  - Fantasmas.
  - Perciben la muerte como algo temporal, similar a estar dormido.
  - En su mente, la persona muerta aún respira, come, siente y REGRESA.
  - Se pueden presentar angustias, ambivalencia, se "asocian" a las emociones que ven y viven a través la realidad.
  - Ansiedad por separación.



### Concepción y vivencia de la muerte por etapa de desarrollo

**Pre operatoria**

- 6 a 9 años.
  - 6 años → ya difiere la realidad de la fantasía.
  - Tienen bases para conceptualizar la muerte y sus consecuencias.
  - La muerte les confusta.
- NO SIGNIFICA QUE LA ACEPTEN Y QUE REACCIONEN DE FORMA RACIONAL.
  - El "miedo" ante la pérdida es más usual en esta etapa.
  - Negación (negativa o con insuñal alguna).
  - Idealización.
  - Culpa.
  - Vulnerabilidad, miedo, preocupación.
  - Regresiones, ansiedad.
  - Buscan a la persona que ha muerto.

### Concepción y vivencia de la muerte por etapa de desarrollo

**Pre operatoria**

- 10 a 12 años.
  - Perciben la muerte similar a los adultos.
  - Comprenden la permanencia de la muerte.
  - Viven los servicios funerales con la intensidad de un adulto y experimentan su impacto en ellos y en su familia.
  - Intelectualizan y racionalizan la muerte, se interesan por documentar los temas que más les causa curiosidad: la vida después de la muerte, por ejemplo.
  - Pueden cuestionar su futuro o "fin" que nada ha pasado.
  - Se confrontan sobre su propia muerte.
  - Buscan consuelo y cuidado de sus iguales.
  - No les gusta decirle "diferente".

### Concepción y vivencia de la muerte por etapa de desarrollo

**Operaciones formales**

- Adolescencia
  - Conceptualizan la muerte como un adulto pero sus reacciones suelen ser caóticas y cambiantes.
  - La muerte representa el OPUESTO a lo que para ellos significa vivir.
  - Se auto conceptúan como jóvenes, independientes e inmortales, difiere la aceptación de la muerte.
  - Sus emociones pueden ser abruptas (cambios de humor repentinos) y con algunas reacciones hacia un pensamiento "infantil".
  - La muerte intelectualiza según quiza existe sobre ellos con respecto sus futuros. (¿y sus planes?).
  - Se confrontan con su propia muerte.
  - Algunos presentan rasgos depresivos, esclonamiento, aislamiento "personas intentan escapar".

## El Duelo en los Niños: Herramientas de Abordaje

Mtra. Alma Delia López  
Educación  
Acompañamiento  
Ludoterapeuta

Verano 2015 - Día 4

### Agenda del día

9:30 Introducción y bienvenida.

9:45 ¿Cómo apoyar a un niño/adolescente en duelo?

10:45 Tres momentos para actuar.

11:10 Receso.

11:30 Actividad de enfoque

12:15 La Relación de Ayuda al servicio del niño y adolescente

13:00 Conclusión del día - Tiempo para compartir.

### Objetivo del día

- Identificar las alternativas de apoyo en duelo para los niños y adolescentes, de acuerdo a la etapa de desarrollo evolutivo en que se encuentran.
- Conocer los directrices de la relación de ayuda ante el duelo infantil y adolescente.

### ¿Qué podemos hacer?

### ¿Qué podemos hacer?

**Sensorio-motor**

- 0 a 10 meses.
- Devolver al bebé a su rutina habitual tan pronto como sea posible.
- Minimizar las manifestaciones innuas en casa: ruidos, presencias y visitas excesivas, llanto, etc.
- Los niños de esta edad necesitan "normalidad".
- Si se trata de la madre (cuidador principal), buscar un familiar que cumple con la función "sustituta".
- El niño (s) deberá ser informado de la muerte, tan pronto comprenda.

### ¿Qué podemos hacer?

**Sensorio-motor**

- 10 meses a 2 años.
- Las rutinas de higiene siguen siendo importantes.
- Mantener mucho contacto con los niños, protegiéndolos del contacto con cosas desconocidas, voces, sonidos, etc.
- Los niños de esta edad entienden frases simples: papá no está, mamá ya no está, la tía se quiere, abuelita se cuida, etc. Frases como estas les ayudan a saber que "algo pasó".
- Ofrecer amor y atención "extra".
- Aclarar que la época de tristeza en la familia pasó pronto.
- Abrir y mostrar sus tristezas en común.
- "Mamá está llorando" → "sí, mamá está llorando".

### ¿Qué podemos hacer?

**Pre operatoria**

- 2 a 5 años.
- Explicación:
  - Abuelita, tatarabuelita, tatarabuelita
- Evitar lenguaje metafórico
- "muy, muy, muy..."
- Decir lo suficiente.
- Se EXCEPCIONALMENTE paciente. Evite regaños, golpes o culpabilizar.
- Refuerce las acciones de protección y acompañamiento.
- No separe a los niños abruptamente de lo acontecido (su hogar, su familia, los servicios funerarios).
- Inclúalos en las actividades.

### Lenguaje metafórico NO apropiado.

- Papá se fue a dormir y no despertará.
- Dijo que iba tanto a mamá, que la llevó con él al cielo.
- Perdimos a papá. Lo hemos perdido.
- Tu hermano se ha ido.
- Papá se fue a un viaje sin fin.
- Se quedó dormido.
- El cielo es el mejor lugar donde mamá puede estar ahora.

### ¿Qué podemos hacer?

**Pre operatoria**

- 6 a 9 años.
- Sea honesto, explique las circunstancias de la situación con claridad.
- Hable sobre sus miedos y preocupaciones.
- Evite preguntas para resolver las preguntas que ellos pueden exponer.
- Prevea sensibilidad, curiosidad y seguridad.
- Siga las recomendaciones de la etapa anterior (2 a 5 años).
- Ayude a identificar si el niño es en su totalidad víctima.
- Evite atento a las señales de idealización.
- Es perfectamente normal querer "conocer" las conductas inapropiadas, pero ha que hacerlo con una dosis EXTRA de amor.
- El duelo puede presentarse en etapas.

### ¿Qué podemos hacer?

**Pre operatoria**

- 10 a 12 años.
- Las manifestaciones del duelo pueden presentarse con retraso, usualmente cuando la familia "ha vuelto a la normalidad".
- Aunque parezcan apáticos → el dolor está presente.
- Pida que expresen su sentimiento de forma "indirecta".
- Evite usar frases como: si papá estuviera aquí, no le gustaría verte triste, "ya eres grande", "eres el hombre de la casa".
- Dé tiempo y espacio.
- Animando a pasar tiempo con sus amigos, que tenga distracciones, que baile, que vaya al cine.
- Deje en claro que estará cuando lo necesite o sienta deseos de hablar.

### ¿Qué podemos hacer?

**Operaciones formales**

- Adolescencia
- Responde con franqueza a sus inquietudes.
- Necesitan saber que se les dijo la verdad y que pueden confiar en alguien.
- Preservar la necesidad de distracción y de mantener sus rutinas.
- Invite a que busque hablar con alguien de confianza, un orientador o profesor en la escuela, un abuelo, un tío, etc.
- Esté alerta a señales de depresión y de actitudes auto destructivas.

### Tres momentos para actuar

- Informar la muerte de un ser querido. ¿Cómo informar? ¿Quién debe hacerlo? ¿Dónde?
- Saber y ser incluido es un derecho que debe ser respetado.
- No oculte sus sentimientos.
- Actúe dulce y cariñoso.
- El derecho a elegir.
- Colóquese como primer opción al estar dispuesto a hablar.

### Tres momentos para actuar

- Acompañar en los servicios funerarios.
- La opción de asistir.
- Asistir.
- Asistencia disponible en todo momento.
- Ver el cadáver.
- Participación en los servicios.

### Tres momentos para actuar

- Drebrief después de los servicios funerarios.
- Espacio y tiempo para hablar.
- Volver al comentario.
- Tiempo para elaborar el duelo.

### Receso

Volvemos a las 11:30 a.m.

<p><b>Actividad de Enfoque</b></p>	<p><b>Rostros del Sufrimiento en los niños</b> Editorial del Padre Silvio Marinelli</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El ser humano nace "incompleto"; necesitamos años para desarrollarnos y lograr independencia para valerlos por nosotros mismos.</li> <li>La "fragilidad" exige la colaboración del adulto.</li> <li>Por tanto, somos <b>WUÑNERABLES</b>.</li> <li>Los adultos no siempre poseemos en práctica actitudes y conductas responsables.</li> <li>Entre aflicción y recuerdos dolorosos, muestra niños está sujeta, en nuestra vida adulta, a funciones interpretativas a menudo contradictorias o ambivalentes.</li> <li>Frente al sufrimiento de los niños quedamos las "respuestas poéticas": cuidar y educar(mos) en dar sentido a todo lo que nos sucede.</li> </ul>	<p><b>La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La "cuestión" de la empatía. <ul style="list-style-type: none"> <li>No puede ser una misión que se use sólo en el consultorio.</li> <li>Requiere de una importante dosis de congruencia y humildad.</li> <li>Leer entre líneas.</li> </ul> </li> <li>Actividad: <ul style="list-style-type: none"> <li>Elabora 3 acciones empáticas que realices en un contexto fuera de un ambiente "convencional" o formalizado. <ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollado de ideas</li> <li>En tu casa / familia</li> <li>En tu trabajo (con tu colega)</li> <li>En la calle (con extraños)</li> <li>Con un niño</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
<p><b>La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Quiénes pueden hacer el acompañamiento? <ul style="list-style-type: none"> <li>Los padres siempre son la primera opción.</li> <li>Familiares <b>MUY</b> cercanos al niño, con posibilidad de ejercer cuidado prolongado y aseguramiento físico y psicológico.</li> <li>Profesores.</li> <li>Otras figuras de importancia para el niño.</li> <li>Profesionales del área –trabajo transversal</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Empatía <p>Es la disposición interior que puede permitir al educador llegar al corazón del interlocutor o facilitar la comprensión mirando con sus ojos, escuchando atentamente para captar bien lo que la persona en dificultad siente en su mundo interior, y percibir de ese modo las verdaderas necesidades, de tal manera que la relación de ayuda llegue a centrarse en la persona y no sólo en el problema en cuestión. (Bonnejo y Ribot, 2007)</p> </li> </ul>	<p><b>La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fases de empatía <ol style="list-style-type: none"> <li>Identificación con la persona.</li> <li>Representación que la "identificación" tiene sobre el ayudado.</li> <li>Incorporación o auto observación (sentir dentro)</li> <li>Separación o establecimiento de la distancia física, psicológica y afectiva.</li> </ol> </li> </ul>
<p><b>La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La escucha activa. <p>Un discípulo antes de ser reconocido como tal por su maestro, fue enviado a la montaña para aprender a escuchar a la naturaleza.</p> <p>Al cabo de un tiempo, volvió para dar cuenta al maestro de lo que había percibido.</p> <p>—He oído el pío de los pájaros, el murido del perro, el ruido del relámpago...</p> <p>—No —le dijo el maestro—, vuelve otra vez a la montaña. Allí no estás preparado.</p> </li> </ul>	<p><b>La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(continuación...) <p>Por segunda vez dijo cuenta al maestro de lo que había percibido.</p> <p>—He oído el ruido de las hojas al ser movidas por el viento, el cantar del agua en el río, el llanto de una cría sola en el nido.</p> <p>—No —le dijo de nuevo el maestro—. Vuelve de nuevo a la naturaleza y escúchala.</p> <p>Por fin, un día...</p> <p>—He oído el latido de la vida que irradian del sol, el quejido de las hojas al ser batidas, el brío de la oscuridad que emerge por el tallo, el temblor de los pétalos al abanicarse por la luz.</p> <p>—Ahora sí. Bien, porque has escuchado lo que no se oye.</p> </li> </ul>	<p><b>La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La aceptación incondicional <ul style="list-style-type: none"> <li>Consideración positiva, confianza en los recursos del ayudado y reconocimiento de su protagonismo en la relación de ayuda.</li> <li>Asumencia de juicio moralizante, que no significa ausencia de criterio propio o de una escala de valores por parte del ayudante.</li> <li>Aceptación incondicional del mundo de los sentimientos y significados que las cosas tienen para el ayudado.</li> <li>Correlabilidad y fidelidad en el trato.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Destreza para personalizar. <ul style="list-style-type: none"> <li>Concretar, especificar, evitar la generalización, para centrarse en la persona del ayudado.</li> </ul> </li> <li>Autenticidad. <ul style="list-style-type: none"> <li>Supone una apuesta por una buena comunicación con uno mismo y con los demás.</li> <li>Ser uno mismo.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>5 claves. <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexión</li> <li>Clasificación del sentimiento.</li> <li>El silencio.</li> <li>Cercanía emocional</li> <li>Ayudar a pensar</li> </ul> <p>(Santamaría, 2018)</p> </li> </ul>	<p><b>El adulto progresista</b></p> <p>El aprendizaje significativo "está relaciona[do] con la experiencia y no toda experiencia es formativa. Un aprendizaje significativo puede ser conscientemente, acidentalmente, intuitivo, afectivamente, surgido, apoyarse en contextos previos, etc. La formación requiere <b>desidentificarse</b> desapezarse, perder, soltar lo sólido, quitar capas, eliminar, escapar, etc., para ser menos ego y más conciencia. A veces los conocimientos previos son el mayor obstáculo para formarse. Es esencial pensar estas cuestiones educativas desde la amplitud de la Pedagogía, no desde la contención de la psicología" (Hernán, 2013)</p>
<p><b>El niño, el gran maestro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A los adultos nos afunda reconocer que ignoramos tanto como los niños ignoran, y que en ocasiones en cierto sentido ignoramos más, porque con frecuencia ni reconocemos que ignoramos. (Hernán, 2013)</li> <li>Ser humilde. "El adulto puede aprender del niño" (Santamaría, 2018)</li> <li>"Menos ego y más conciencia" (Hernán, s.f.)</li> <li>Tener confianza en las herramientas que hemos procurado en el niño es pieza fundamental para cualquier trabajo que involucre la cercanía. (COIN UNED (Cortés, 2018))</li> </ul>	<p><b>¿Y si el problema es usted?</b></p>	<p>"Ahora la sabiduría que hay en ti, porque desde de ella hay un niño no quemado.</p> <p>Ahora la exigencia que hay en ti, porque desde de ella hay un niño que no ha sentido el amor."</p> <p>Ahora al "agradecerme" que hay en ti porque desde de ti hay un niño rechazado.</p> <p>Ahora la ira y el odio que hay en ti, porque desde de ti hay un niño rechazado y discriminado.</p> <p>Ahora el desgarro, la agria, la falta de sentido, porque desde de todo esto, estás niño pudiendo ser quién no es...</p> <p>Ahora el dolor que hay en ti, porque desde de ti hay un niño lastimado.</p> <p>Los niños que habitan dentro de nosotros, están empezando a manifestarse y a crecer no para hacer ser escuchados...</p> <p>Por favor, desde lo más profundo de mi corazón te pido, no los silencias más...</p> <p>Aprender a interrogar, a comprenderlo, a abrazarlo, a liberarlo, desahogado a la vida, está en la mano de hoy."</p> <p>Clarissa Pinkola Estés</p>

### El Duelo en los Niños: Herramientas de Abordaje

Mtra. Alma Delia López  
Educación  
Acompañamiento  
Ludoterapia

Verano 2015 - Día 5

### Agenda del día

9:30 Introducción y bienvenida.  
9:45 Muerte, sociedad y actualidad. ¿Por qué es tan difícil ayudar a un niño?  
11:30 Receso.  
11:30 ¿Y si mejor prevenimos? Educar para la vida.  
12:30 Actividad de enfoque  
13:00 Conclusión del día - Tiempo para compartir.

### Objetivo del día

- Revisar la orientación que tiene el abordaje de la muerte en nuestro contexto inmediato.
- Analizar la necesidad de educar para la vida a través de la enseñanza de la muerte.
- Aterrizar la importancia de una educación preventiva.

### Muerte, sociedad y actualidad

¿por qué es tan difícil ayudar a un niño?

- El niño:
  - ...no "se sale en duelo".
  - ... muchas veces está impedido de solicitar apoyo.
  - ... es legalmente dependiente del adulto.
  - ... queda a expensas del adulto cuidador y del nivel de conciencia de éste (a).
- "Si las tormentas no hubieran esculpido las paredes del Gran Cañón del Colorado, no conoceríamos sus bellas formas".

### No se prepara para la vida evitando el dolor

"Muchos, muchísimos adultos sufren por no haber resuelto jamás las heridas de su infancia (...) si no se permite que los niños de ambos sexos manifiesten sus emociones naturales en la infancia, tendrán más tarde problemas en forma de compasión de sí mismos y diversos síntomas psicósomáticos. La aflicción y el dolor, cuando se deja que se expresen libremente y se compartan en la infancia, pueden evitar muchos dolores de cabeza en el futuro".

### Muerte, sociedad y actualidad

¿por qué es tan difícil ayudar a un niño?

- "Habría que preparar a los niños para la muerte mucho antes de experimentarla, tanto si se trata de su propia muerte, como de la de otra persona".
- "Tal vez pueda encontrarse una posibilidad de paz estudiando las actitudes que tienen respecto a la muerte los dirigentes de los países, los que toman las decisiones últimas de guerra y de paz".

### Muerte, sociedad y actualidad

¿por qué es tan difícil ayudar a un niño?

- Educar para la vida sin contemplar la muerte.
- Educar para la vida evitando el dolor.
  - Que a mi hijo no le falte nada.
  - Que mi hijo no sufra.
  - Pobrecito...
  - Puedes tener todo lo que pides...
  - Dolor sin sentido.
  - De la culpa al prejuicio.

### Muerte, sociedad y actualidad

¿por qué es tan difícil ayudar a un niño?

- Al atribuir un sentido al acontecimiento doloroso, modificamos lo que se experimenta. Ahora bien, el sentido se compone tanto de significado como de orientación.

### Muerte, sociedad y actualidad

Análisis del discurso

### Muerte, sociedad y actualidad

Análisis del discurso

### Muerte, sociedad y actualidad

Análisis del discurso

### Muerte, sociedad y actualidad

Análisis del discurso

### Muerte, sociedad y actualidad

Análisis del discurso

**Receso**  
Volvemos a las 11:30 a.m.

La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.




## Presentación de diapositivas de la formación para educadores en modalidad de 40 horas.

### Diplomado – Módulo III

## El Niño, la Enfermedad y el Duelo

Alma Delia López Angulo M.E.E.  
alma.lpa@yahoo.com



### Alma Delia López A.


- Correo: [alma.lpa@yahoo.com](mailto:alma.lpa@yahoo.com)
- Cel: 3311 39 1245
- Acompañante emocional y tanatológico a niños y adolescentes.
- Ludoterapeuta e instructor de yoga para niños.
- Educadora en temas alternativos y docente de nivel preparatoria y licenciatura.

### Objetivo General

Realizar el análisis del desarrollo del niño en sus diferentes dimensiones, para que el participante esté en condiciones de generar y proveerle de recursos de apoyo en momentos de crisis, a fin de que el niño logre integrar y superar estas dificultades.


### Objetivo Específico del Módulo

Reconocer las bases teóricas del duelo infantil y la conceptualización de la muerte en el niño, que permitan al participante realizar labores de acompañamiento al niño y al adolescente ante las situaciones de pérdida.



### Objetivo del Día

Identificar las fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas, y demás elementos, que interfieren en nuestro acercamiento y trabajo efectivo con los niños con los que nos relacionamos, con el fin de trabajar en ellos, en favor de mejorar nuestras actividades personales y profesionales.




### Agenda Día 1

- 4.00 p.m. Introducción al módulo
- 4.30 p.m. Recapitulación de módulos anteriores
- 5.00 p.m. Sensibilización y desidentificación
- 6.00 p.m. Receso
- 6.20 p.m. Conceptualización del duelo
- 7.45 p.m. Cierre


### Módulo III

## INTRODUCCIÓN




### Muerte...

Qué gran misterio eres,  
Sue suegru, pocos escogemos  
aprender  
sobre la vida a través de ti.  
Ella es la escuela de la existencia de la  
muerte, la vida.  
La muerte no es una elección.  
Tú día todos tomamos la clase.  
Los estudiantes, sobre todo en la clase de  
temas de vida y muerte  
lectura, reflexión,  
y están preparados para cuando llega el  
día de graduarse.  
Dr. Benjie Siegel



### Introducción - Actividad



¿Qué ideas tienen los niños sobre la muerte?  
¿Qué sienten los niños sobre la muerte?

### Realidad ineludible

- Muerte y pérdida es una experiencia universal.
- Nos gusta creer que los niños están exentos de experimentar el dolor por la pérdida.
- Pero... "Todos estamos muriendo"... ¡También los niños mueren!
- Ideas y prácticas que dañan más de lo que ayudan:
  - Los niños no deben sufrir.
  - Tenemos la obligación de proteger a los niños del sufrimiento.
  - Las mentiras piadosas son justificadas en pro de evitar el dolor de un niño.
  - Si son muy pequeños los niños, mejor no hacemos nada, al fin lo va a olvidar.


### El último tabú

- ¿Por qué tenemos que hablar de la muerte?
- ¿Por qué tenemos que hablar a los niños de la muerte?
- Tabú de tabúes.
- Argumentos "de buena voluntad" → omisión de la enseñanza de la muerte.

### Tabú de tabúes

- La gran ofensa: ignoramos tanto como ellos.
- La experiencia de la pérdida en la vida del niño es crucial la importancia que se le da es escasa y a veces nula.
- Hacia los 18 años, un niño habrá experimentado aproximadamente 18,000 muertes.
- Una muerte llega a impactar la vida de alrededor de 128 personas.

### Cierre - Actividad



¿Qué ideas tienen los niños sobre la muerte?  
¿Qué sienten los niños sobre la muerte?

### Valoración de módulos anteriores

- Ya conociste acerca de:
  - Las diversas dimensiones en el desarrollo del niño y la importancia en su equilibrio para el afrontamiento de las diferentes experiencias de la vida cotidiana.
  - Teoría del desarrollo humano.
  - El juego.
- Las diferentes reacciones que tiene el niño ante las circunstancias de enfermedad y pérdida.
- Estrategias para el trabajo con los niños en sus procesos de pérdida y crisis:
  - Cuidados paliativos infantiles.
  - Tratamiento de dolor.
  - Cuidados en la enfermedad.
  - Estrategias de acompañamiento al niño en la enfermedad.

### ¿Cómo me siento para acompañar a los niños?

#### análisis FODA aplicando el autoanálisis

AMENAZAS	DEBILIDADES	OPORTUNIDADES	FORTALEZAS
Algunos niños tienen un concepto muy limitado de la muerte, lo que puede generarles miedo y ansiedad.	Algunos niños tienen un concepto muy limitado de la muerte, lo que puede generarles miedo y ansiedad.	Algunos niños tienen un concepto muy limitado de la muerte, lo que puede generarles miedo y ansiedad.	Algunos niños tienen un concepto muy limitado de la muerte, lo que puede generarles miedo y ansiedad.



La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.

**FODA - análisis personal**

Toma una hoja y realiza tu análisis FODA sobre como te percibes para desempeñarte como acompañante de un niño.

Tenemos 15 minutos.

**FODA - análisis personal**

Tiempo para compartir

**Receso**

**Volvemos a las 4:20 p.m.**

**ELEFANTE EN EL AULA**

Visualización- ¿tú qué edad tienes? ¿cuál es tu elefante?

**El elefante en el aula**

Dibujar, colorear, pintar, hablar.

**Mi propio elefante**

Dibujar, colorear, pintar, hablar.

**Te presento a mi elefante**

**Conclusiones del día**

Diplomado - Módulo III

**El Niño, la Enfermedad y el Duelo**

Alma Delia López Angulo M.E.E.  
alma\_lpcz@yahoo.com

**Objetivo General**

Realizar el análisis del desarrollo del niño en sus diferentes dimensiones, para que el participante esté en condiciones de generar y proveerle de recursos de apoyo en momentos de crisis, a fin de que el niño logre integrar y superar estas dificultades

**Objetivo Específico del Módulo**

Reconocer las bases teóricas del duelo infantil y la conceptualización de la muerte en el niño, que permitan al participante realizar labores de acompañamiento al niño y al adolescente ante las situaciones de pérdida.

**Objetivo del Día**

Conocer la tipología del duelo en la infancia, a fin de identificar las primeras bases teóricas que conducirán a un acompañamiento emocional efectivo.

**Agenda Día 2**

- 4:00 p.m. Recapitulación del día 1
- 4:30 p.m. Conceptualización del duelo
- 5:00 p.m. El duelo y el niño
- 6:00 p.m. Receso
- 6:20 p.m. El duelo como proceso
- 7:45 p.m. Cierre

**Te deseo tiempo...**

Poema de Indios Americanos.

Te deseo tiempo  
No te desees un regalo cualquiera.  
Te deseo aquello que la sorpresa no tiene,  
te deseo tiempo, para vivir y divertirme,  
si lo voy adecuadamente podrás obtener  
de él lo que quieras.

Te deseo tiempo para tu quehacer y tu  
pensar  
no sólo para ti mismo sino también para  
dedicándolo a los demás.

Te deseo tiempo no para agustarte y medir  
con primo  
sino para que siempre estés contento.

Te deseo tiempo, no sólo para que transcurra,  
sino para que te quede  
tiempo para acordarte y tiempo para tener confianza  
y no sólo para que la veas en el reloj.

Te deseo tiempo para que toques las estrellas  
y tiempo para crecer, para madurar. Para ser tú,  
para amar, no tener sentido adorar.

Te deseo tiempo para que te encuentres contigo  
mismo.

Te deseo tiempo para vivir cada día, cada hora, cada minuto como un  
regalo.

También te deseo tiempo para perderte y aceptar.  
Te deseo de corazón que tengas tiempo,  
tiempo para la vida y para tu vida.

**Mi vivencia como perspectiva**

- El trabajo con niños y adolescentes implica saberse a sí mismo como un educador.
- La misión de la enseñanza es transmitir, no saber punto, sino una cultura que nos permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir (Morin, 2001).

### Mi vivencia como perspectiva

El aprendizaje significativo "está relacionado" con la experiencia y no toda experiencia es formativa.

Un aprendizaje significativo puede ser condicionante, acelerante, inhibidor, selectivo, seguro, apoyarse en contenidos erróneos, etc. La formación requiere dualar, DESIDENTIFICARSE, desapegarse, perder, saltar lo sobran, quitar capas, eliminar, empacar, etc., para ser menos ego y más conciencia.

Antes los conocimientos previos son el mayor obstáculo para formarse. Es crucial pensar estas confusiones educativas desde la amplitud de la Pedagogía, no desde la centralidad de la psicología" (Hersán, 2013).

### ¿Cómo estoy con mi propia muerte?

\* Vivir como si fuéramos eternos

- La vida eterna no es ni será posible → la ciencia no puede evitar la muerte, sólo retrasarla.
- Tampoco podemos viajar en el tiempo. "Somos seres provisionales que agradecemos cada día nuestro pasado y sublimamos gota a gota nuestro futuro".
- Lo contrario a la muerte no es la vida, sino el ego.
- El objetivo de la vida no es la muerte sino la trascendencia.
- La muerte educa porque redefine la mirada a la vida, la completa y la orienta.

### ¿Cómo estoy con mi propia muerte?

\* Las actitudes de cualquier persona hacia la muerte se podrían clasificar así:

- Rechazo. La muerte es un tabú.
- Indiferencia. La muerte no me afecta.
- Importancia. La muerte es un tema importante para la vida.
- Educatividad. Por su valor formativo, es un imperativo educativo.

\* El concepto de muerte del educador condiciona:

- ... su actitud formativa y formadora.
- ... el modo de intervención en caso de pérdida.

### Estados de conciencia aplicados \*

- 1º Estado de indiferencia.
- 2º Estado de "bancadores de sensaciones, de angustia, de terror".
- 3º Estado de tabú.
- 4º Estado de atracción morbosa.
- 5º Estado de subconformismo.
- 6º Estado de normalización y naturalidad.
- 7º Estado de reconocimiento de su importancia personal y social.
- 8º Estado de educación de la conciencia.

¿Por qué hablar de la muerte con los niños?

\* (Hersán, s.f.)

### Marco teórico del duelo infantil y adolescente

\* Conceptualización del duelo.

(...) el periodo que sigue tras la muerte de alguien afectivamente importante. Desde un punto de vista más dinámico, el duelo es un proceso activo (y no un estado ni un momento) de adaptación ante la pérdida de un ser amado, un objeto o un evento significativo, que involucra reacciones de tipo físico, emocional, familiar, conductual, social y espiritual.

### Marco teórico del duelo infantil y adolescente

\* Conceptualización del duelo.

Una experiencia universal que todos hemos vivido o estamos predeterminados a vivir, el precio que pagamos por estar vinculados a nuestros seres queridos y poder experimentar la conexión de afecto e intimidad necesaria para vivir, crecer y desarrollarnos como personas (Payés, 2010)

### Marco teórico del duelo infantil y adolescente

\* Conceptualización del duelo.

No es un desorden de conducta aun cuando produzca alteraciones en la conducta; el duelo tampoco es un conflicto intrapsíquico, aunque genere sufrimiento intrapsíquico.

El duelo es la pérdida de la relación, la pérdida del contacto con el otro, que rompe el contacto con uno mismo.

### Marco teórico del duelo infantil y adolescente

\* Conceptualización del duelo.


Es una experiencia de fragmentación de la identidad, producida por la ruptura de un vínculo afectivo: una vivencia multidimensional que afecta no sólo a nuestro cuerpo físico y nuestras emociones, sino también nuestras relaciones con los demás y con nosotros mismos, a nuestras cogniciones, creencias y presuposiciones y a nuestro mundo interno existencial y espiritual.

### Números en torno al Duelo

- Entre el 8% y el 10% de personas en duelo acaban presentando complicaciones de malestares físicos y psicológicos, algunos terminan en hospitalizaciones o bajas laborales.
- Al menos el 30% de los pacientes ambulatorios de salud mental tienen un duelo complicado.

### Números en torno al Duelo

- Hacia los 18 años, un niño habrá experimentado aproximadamente 18,000 muertes.



### El niño, la muerte y el duelo


\* El discurso más constructivo consistiría en:

- Advertir temprano.
- No prohibir.
- Promover autoconocimiento y el autocontrol.
- Iniciar a la observación y la reflexión.

\* Video: <https://www.youtube.com/watch?v=bGJ3s3abaA>

### El niño, la muerte y el duelo

\* La integración de la idea de la muerte en el pensamiento de los hombres les permite erigir un vida de acuerdo con presupuestos más conscientes, más meditadas, alertándolos sobre el uso que hacen de ellos, no derrochando <demasiado tiempo en cosas sin importancia> (Kubler-Ross, 2008, p. 18).




**Receso**  
**Volvemos a las 6:10 p.m.**

### El niño, la muerte y el duelo

\* Si transmitis a vuestros hijos y a vuestros nietos, así como a los vecinos, lo que habéis aprendido de los moribundos, este mundo será pronto un nuevo paraíso. Yo pienso que ya es hora de poner manos a la obra (Kubler-Ross, 2008, p. 42).

### El niño, la muerte y el duelo

\* A menudo, hablarle de la muerte a un niño significa asumir que "sus seres queridos" serán de hecho también "nuestros seres queridos".





La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.

### ¿Cuál es nuestra función?

- Básicamente ayudar a afrontar un problema que no tiene solución.
- Evitar la revictimización.
- Ayudar a que el duelo sea un camino de transformación.
- Fomentar un camino de crecimiento a partir de la vivencia trágica.
- Construir un espacio de seguridad, confianza, respeto y no patologización; vivir la pérdida desde la paz, la serenidad y la aceptación.

### Otras conceptualizaciones del Duelo

- "Proceso de liberación del individuo de los lazos que lo mantienen atado al fallecido, y esta desvinculación, que es gradual, se realiza mediante un trabajo o labor que incluye una serie de tareas. Para su posible resolución, debe darse un compromiso activo de confrontación de pensamientos y sentimientos asociados con la pérdida" (Freud, 1948, 1953)

### Otras conceptualizaciones del Duelo

- "Secuencia de estadios en los que tiene lugar el trabajo de duelo tras la ruptura del vínculo afectivo" (Bowlby, 1986).
- "Conjunto de respuestas que configuran la protesta y la desesperación en el duelo, [que] parecen suceder de forma secuenciada, lo que implica la posibilidad de fases (Parkes, 1972).

### Otras conceptualizaciones del Duelo

- "El duelo no es un estado sino el proceso de experimentar reacciones psicológicas, sociales y físicas ante la percepción de una pérdida" (Rando, 1996, Attig, 1996)
- La **palabra clave aquí es PROCESO**.

### El duelo como proceso

- Algunos autores desarrollaron su teoría, contribuyendo a la idea del duelo como proceso dinámico.
- La idea de fases como proceso sugiere la idea de un modelo que no permite diferencias individuales.
- **¿Entonces, qué es el duelo?**

Diferentes modelos conceptuales de fases, según sus autores. (Payá, 2014)

Bowlby, 1969	Parkes, 1972	Kubler-Ross, 1969	Horowitz, 1980	Worden, 1997
Aturdimiento	Aturdimiento	Negación	Protesta	Aceptar la realidad de la pérdida
Alojarse y búsqueda	Alojar y retener	Ir / negociación	Negación y aturdimiento	Experimentar el dolor de duelo
Desesperación y desorganización	Depresión	Depresión	Trabajo de duelo	Ajustarse a un ambiente donde el fallecido no está
Reorganización	Recuperación	Aceptación	Completar	Reconstruir el fallecido emocionalmente

### Tanto en niños como en adultos...

- El duelo es:
  - **NORMAL**.
  - **DINÁMICO** (no estático) y **ACTIVO**
  - **Depende del reconocimiento social (duelo desamortizado y amortizado)**
  - **INTIMIDADO** → privado y a la vez social
  - **ÚNICO, INDIVIDUAL**.

### Punto de partida

- Definición conceptual.  
Durante el curso estamos hablando de **"la muerte"**. Es necesario aclarar que se menciona a la muerte desde un sentido de vivencia de pérdida y que cuando abordemos <<otras pérdidas>>, estas serán entendidas como "muertes parciales".

**Muertes parciales:** Herrín (2000) las define como aquellas "vivencias de pérdida de las pequeñas o grandes cosas de la vida cotidiana. La muerte parcial es una pérdida desde el punto de vista del niño. Es siempre una separación entre el sujeto y el objeto (...) despedidas, ausencias, separaciones, rupturas, olvidos, pérdidas, desvíos, envejecimientos, desintegraciones, cambios, transformaciones, la soledad, el abandono, la desaparición, las muertes de otros, etc."

### Marco teórico del duelo infantil y adolescente

- Particularidades del duelo en los niños
  - **Más físicos, menos verbales**
  - **Expresan las emociones, particularmente el enojo, más directamente.**
  - **Necesitan recesos**
  - **Se ajustan a la atmósfera de su contexto**
  - **... y a lo que los adultos consideran "correcto".**

### Marco teórico del duelo infantil y adolescente

- Tareas del duelo en niños y adolescentes.
  - **Acomodarse al cambio.**
  - **Aceptar la realidad.**
  - **Vivir el dolor.**
  - **Seguir adelante.**
- !!! **Ingrediente esencial: paciencia!!**
- ¿Podemos hablar de obligación moral de ayudar a un niño en duelo?

### Marco teórico del duelo infantil y adolescente

- Tipología de la pérdida por muerte.
  - Muerte de un ser querido...
    - Parental (padre, madre)
    - Hermanos.
    - Abuelos y otras figuras de importancia afectiva, incluidas las mascotas.
  - Accidentes.
  - Enfermedades.
  - Preguntas morales.
  - Violencias.
  - Homicidios.
  - Suicidios.

**Variantes de muerte a:**

- Repentina.
- Predecible.

**Pérdida se formula de dos maneras:**

- Primaria (física) la persona que muere.
- Secundaria (simbólica) el vínculo y su representación.

### Marco teórico del duelo infantil y adolescente

- Tipología de la pérdida sin muerte.
  - Divorcio y separación.
  - Parental (padre, madre).
  - Traslado o desplazamiento forzado.
  - Secuestro y desapariciones.
  - Pequeñas muertes ya sea la muerte física.
  - Desastres naturales.

**Variantes de muerte a:**

- Uniformidad del discurso.

### Conclusiones del día

Diplomado – Módulo III

### El Niño, la Enfermedad y el Duelo


Alma Delia López Argüello M.E.E.  
alma.lps@yahco.com

### Objetivo General

Realizar el análisis del desarrollo del niño en sus diferentes dimensiones, para que el participante esté en condiciones de generar y proveerle de recursos de apoyo en momentos de crisis, a fin de que el niño logre integrar y superar estas dificultades.


### Objetivo Específico del Módulo

Reconocer las bases teóricas del duelo infantil y la conceptualización de la muerte en el niño, que permitan al participante realizar labores de acompañamiento al niño y al adolescente ante las situaciones de pérdida.



### Objetivo del Día

Conocer la tipología del duelo en la infancia, a fin de identificar las primeras bases teóricas que conducirán a un acompañamiento emocional efectivo.



### Agenda Día 3

- 4.00 p.m. Tiempo para compartir cuestionario de Kroen
- 4.30 p.m. Conceptualización del niño ante la muerte
- 6.00 p.m. Receso
- 6.20 p.m. Balance de espiritualidad infantil
- 7.20 p.m. Planeación de actividad final
- 7.40 p.m. Cierre


### Marco teórico del duelo infantil y adolescente

- Tipología de la pérdida por muerte:
  - Muerte de un ser querido...
    - Parental (niño-padre, niño-madre)
    - Hermanos
    - Abuelos y otras figuras de importancia afectiva, incluídas las mascotas
  - Accidentes
  - Enfermedades
    - Pequeñas muertes
  - Violentas
    - Homicidios
    - Seuicidios
- Variaciones de acuerdo a:
  - Legitimidad
  - Predecible
- Pérdida se formula de dos maneras:
  - Primaria (física) la persona que muere
  - Secundaria (psicológica) el vínculo y su representación

### Marco teórico del duelo infantil y adolescente

- Tipología de la pérdida sin muerte:
  - Divorcio y separación
    - Parental (niño-padre, niño-madre)
  - Traslado o desplazamiento forzado
  - Secuestro y desapariciones
  - Pequeñas muertes y aun la muerte física
  - Desastres naturales
- Variaciones de acuerdo a:
  - Uniformidad del discurso

### Video análisis



- ¿Cuál es la situación?
- ¿Cómo describirías la situación?
- ¿Cuál fue el mundo que dio la madre del niño ante tal situación?
- ¿Te pareció apropiado? (si, no, ¿por qué?)

### El niño a la luz de la psicología evolutiva

- Teoría del desarrollo cognitivo de J. Piaget.

El niño como sujeto activo en su proceso de evolución (que...) desde el mismo instante de su nacimiento, desarrolla estructuras de conocimiento, que se renuevan incesantemente a partir de la experiencia.
- El desarrollo es en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior.
- Piaget reconoce la existencia de seis etapas en el desarrollo del pensamiento.

### El niño a la luz de la psicología evolutiva

- Etapas Sensorio-motriz: 0 a 2 años.
  - De los reflejos hereditarios y las emociones primarias.
  - Reacciones circulares, hábitos
  - Coordinación de mirada, manipulación – presión, etc.
  - Permanencia de los objetos.
  - Objetos para una secundaria: inteligencia práctica.
  - Egocentrismo natural
  - Multiplicación de los sentimientos




### El niño a la luz de la psicología evolutiva

- Etapas Pre operatoria: 2 a 7 años.
  - Egocentrismo.
  - Animitismo.
  - Imitación corporal y de lenguaje: creación.
  - ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE
  - PENSAMIENTO Y SOCIALIZACIÓN
    - Forma social, interacción. Conocimiento sensorio.
    - Edad del ¿por qué?
    - Objetivación de los cosas.




### El niño a la luz de la psicología evolutiva

- Etapas Pre operatoria: 2 – 7 años.
  - Prácticas intuitivas.
  - Conducta social en camino a la plenitud.
  - Pasado, presente, futuro.
  - Finalismo.
  - "Todo está calculado sobre el modelo del yo".
  - Sentimientos intermedios (alegría, tristeza, vergüenza, etc.)
  - Complicación de sus necesidades, intereses y que los va valid.
  - Sentimientos sociales intuitivos (compasión, etc.)
  - En esta etapa: curiosidad, alegría.
  - Regulación de intereses y valores.
  - Pensamientos.




### Receso

Volvemos a las 6:25 p.m.




### El niño a la luz de la psicología evolutiva

- Etapas Operatoria concreta: 7 a 12 años.
  - Lógica.
  - Concentración y colaboración.
  - Discusión y reflexión (pensar antes de actuar)
  - EGOCENTRISMO.
  - Moral de cooperación y autonomía.
  - Asimilación racional.
  - Nuevos sentimientos morales (cooperación).
    - Respeto, honestidad, justicia, lealtad.
  - La VOLUNTAD (equilibrio entre phreay debe).



### El niño a la luz de la psicología evolutiva

- Etapas Operaciones Formales: 12 años en adelante.
  - Pensamientos abstractos.
  - Libre actividad de la reflexión espontánea.
  - Reflexiones, dudas, dudas... "¿por qué no muere, la vida?"
  - Egocentrismo intelectual.
  - Tolerancia.
  - Doble conquista de la PERSONALIDAD. (organización autónoma de las reglas, valores y afirmación de la voluntad como regulación y jerarquización moral)
  - Programa de vida.
  - Absorción por la horizontalidad y egocentrismo agudo.
  - Inserción en la sociedad adulta.
  - Repliegue.
  - Fase positiva.



### Conceptión y vivencia de la muerte por etapa de desarrollo

- 0 a 10 meses.
  - La muerte es "ausencia".
- Manifestaciones de incomodidad ante la ausencia, cambios en a voz que les habla, etc.
- Otras pérdidas impactan en la percepción de su ambiente y en sus hábitos y costumbres.
- Cambios de hábitos.

Sensorio-motor

### Conceptión y vivencia de la muerte por etapa de desarrollo

- 10 meses a 2 años.
  - Ya poseen la capacidad de mostrar emociones, de reconocer a otros adultos y sus estados de ánimo.
  - Con el lenguaje, viene la socialización.
  - La muerte se vive como algo severo cuando se trata de la muerte.
  - No hay comprensión ni conceptualización de la muerte. Los epítetos de llanto, tristeza, etc., para que la persona que no está "vuelva".
  - Algunos bebés se muestran alerta a la expectativa de que la persona "aparezca".
  - Probablemente haya poco interés en la comida, juguetes, distracciones, etc.

Sensorio-motor

### Concepción y vivencia de la muerte por etapa de desarrollo

**Pre operatoria**

2 a 5 años.

- Curiosos y "lúdicos".
- Fantásticos.
- Perfunden la muerte como algo temporal, similar a estar dormido.
- En su mente, la persona muerta aún respira, come, siente y REGRESA.
- Se pueden presentar regresiones, ambivalencia, se "amoldan" a las reacciones que ven y ponen a prueba la realidad.
- Ansiedad por separación.

### Concepción y vivencia de la muerte por etapa de desarrollo

**Pre operatoria**

6 a 9 años.

- Diferencia la realidad de la fantasía.
- Tienen bases para conceptualizar la muerte y sus consecuencias.
- Se confrontan.
- NO SIENTEN QUE LA ACEPTEN Y QUE REACCIONEN DE FORMA RACIONAL.
- "Ensoja" ante la patibula.
- Negación (negativa o con inusual alegría).
- Identificación.
- Culpa.
- Vulnerabilidad, miedo, preocupación.
- Regresiones, ansiedad.
- Buscan a la persona que ha muerto.

### Concepción y vivencia de la muerte por etapa de desarrollo

**Pre operatoria**

10 a 12 años.

- Similar al adulto.
- Comprende la permanencia.
- Viven los servicios funerales con la intensidad de un adulto y experimentan su impacto en ellos y en su familia.
- Intencional y racionalizan la muerte, se interesan por documentar los temas que más les causa curiosidad.
- Pueden cuestionar su futuro o "fate" que nada ha pasado.
- Se confrontan sobre su propia muerte.
- Buscan consuelo y calma de su igual.
- No les gusta percibirse "diferente".

### Concepción y vivencia de la muerte por etapa de desarrollo

**Operaciones formales**

Adolescencia

- Conceptualizan la muerte como un adulto pero sus reacciones suelen ser caóticas y cambiantes.
- La muerte representa lo OPUESTO a la vida.
- Auto concepto de omnipotentes, todopoderosos e inmortales.
- Reacciones abruptas y con algunas regresiones.
- La muerte intensifica la presión "¿y no pasan?".
- Se confrontan con su propia muerte.
- Rasgos depresivos, existencialismo, aislamiento y "pensamientos oscuros".

### Balance de espiritualidad

**Pre operatoria**

Esa casa del cielo y Dios.

- Las creencias religiosas y culturales pueden ser reconfortantes, si cre que el niño lo entenderá y no le confundirán o asustarán más aún.
- Presentación EQUILIBRADA de un lado positivo no asustante.
- Evitar temas como el purgatorio, el infierno o los juicios.
- "Concepto de continuidad no corporea" → permite considerar un más allá, un mundo de espiritualidad y creencias religiosas y filosóficas.
- Algunos adultos pueden sentirse incómodos al pensar que ellos mismos no tienen claro cuáles son sus creencias.

### Diplomado – Módulo III

## El Niño, la Enfermedad y el Duelo

Alma Delia López Angulo M.E.E.  
alma.lpa@yahoo.com

### Objetivo General

Realizar el análisis del desarrollo del niño en sus diferentes dimensiones, para que el participante esté en condiciones de generar y proveerle de recursos de apoyo en momentos de crisis, a fin de que el niño logre integrar y superar estas dificultades.

### Objetivo Específico del Módulo

Reconocer las bases teóricas del duelo infantil y la conceptualización de la muerte en el niño, que permitan al participante realizar labores de acompañamiento al niño y al adolescente ante las situaciones de pérdida.

### Objetivo del Día

Reconocer las características de la vivencia del duelo en niños de acuerdo a su etapa evolutiva y comenzar a identificar las posibles acciones paliativas y correctivas en torno a la intervención del adulto como agente de acompañamiento.

### Agenda Día 4

- 4:00 p.m. Reconstrucción de la conceptualización de la muerte a la luz de la psicología evolutiva.
- 4:30 p.m. Balance del manejo de la espiritualidad infantil.
- 5:30 p.m. Video cuento El Pato y la Muerte.
- 5:40 p.m. Receso.
- 6:00 p.m. Video análisis Una Muerte Inesperada.
- 7:30 p.m. Planificación de actividad final.
- 7:50 p.m. Cierre.

### Concepción y vivencia de la muerte por etapa de desarrollo

**Pre operatoria**

10 a 12 años.

- Similar al adulto.
- Comprende la permanencia.
- Viven los servicios funerales con la intensidad de un adulto y experimentan su impacto en ellos y en su familia.
- Intencional y racionalizan la muerte, se interesan por documentar los temas que más les causa curiosidad.
- Pueden cuestionar su futuro o "fate" que nada ha pasado.
- Se confrontan sobre su propia muerte.
- Buscan consuelo y calma de su igual.
- No les gusta percibirse "diferente".

### Concepción y vivencia de la muerte por etapa de desarrollo

**Operaciones formales**

Adolescencia

- Conceptualizan la muerte como un adulto pero sus reacciones suelen ser caóticas y cambiantes.
- La muerte representa lo OPUESTO a la vida.
- Auto concepto de omnipotentes, todopoderosos e inmortales.
- Reacciones abruptas y con algunas regresiones.
- La muerte intensifica la presión "¿y no pasan?".
- Se confrontan con su propia muerte.
- Rasgos depresivos, existencialismo, aislamiento y "pensamientos oscuros".

### Balance de espiritualidad

**Pre operatoria**

Esa casa del cielo y Dios.

- Las creencias religiosas y culturales pueden ser reconfortantes, si cre que el niño lo entenderá y no le confundirán o asustarán más aún.
- Presentación EQUILIBRADA de un lado positivo no asustante.
- Evitar temas como el purgatorio, el infierno o los juicios.
- "Concepto de continuidad no corporea" → permite considerar un más allá, un mundo de espiritualidad y creencias religiosas y filosóficas.
- Algunos adultos pueden sentirse incómodos al pensar que ellos mismos no tienen claro cuáles son sus creencias.

### Preguntas para video análisis

- Ante la situación, ¿cuál fue la primera decisión de actuación del papá?
- ¿Qué actitudes identificas en la niña más grande acerca del comportamiento de su padre?
- ¿Cómo trabajas el recuerdo de su madre la niña más pequeña? ¿Y la más grande?
- ¿Consideras justificable la actitud del papá? Si no, por qué.
- ¿Qué manifestaciones de duelo identificas en las niñas ante la ausencia de su madre?
- Hay acciones que identifiques apropiadas por parte del padre en el manejo de la situación?
- ¿Cuáles consideras como menos propias?
- Con base en los contenidos del curso, ¿cuál es tu opinión de la situación expuesta en la película y de lo que viste en cómo le manejó el padre?

Clipboard

Slides

Font

Paragraph

Drawing

Editing

¿Qué podemos hacer?

Área emocional

Adolescencia

Área física

Del nacimiento a 1 año

Área intelectual

De 6 años a 10 años

Área emocional

De 1 a 6 años

¿Qué podemos hacer?

0 a 10 meses.

- Devolver al bebé a su rutina habitual tan pronto como sea posible.
- Minimizar las manifestaciones inusuales en casa: ruidos, presencia y visitas excesivas, llanto, etc.
- Los niños de esta edad necesitan "normalidad".
- Si se trata de la madre (cuidador principal), buscar un familiar que cumpla con la función "sustituta".
- El niño(a) deberá ser informado de la muerte, tan pronto comprenda.

¿Qué podemos hacer?

10 meses a 2 años.

- Las acciones de los niños siguen siendo importantes.
- Mantener mucho contacto con los niños, privilegiando el contacto con caricias desconocidas, voces, sonidos, etc.
- Los niños de esta edad entienden frases simples: papá no está, mamá ya no está, la tía te quiere, abuelita te cuida, etc. Frases como estas les ayudan a saber que "algo pasó".
- Ofrecer amor y atención "extra".
- Aclarar que la época de tristeza en la familia pasará pronto.
- Atender y entender sus tristezas es esencial.
- "Mamá está llorando" → "sí, mamá está llorando".

Clipboard

Slides

Font

Paragraph

Drawing

Editing

¿Qué podemos hacer?

2 a 5 años.

- Explicación:
  - Algunas, Universid, interesante
- Evitar lenguaje metafórico
- "muy, muy, muy..."
- Decir lo suficiente.
- Se **EXCEPCIONALMENTE** paciente. Evite regañar, golpes o culpabilizar.
- Refuerce las acciones de protección y acompañamiento.
- No separe a los niños abruptamente de lo acontecido (su hogar, su familia, los servicios funerarios).
- Inclúyalos en las actividades.

Lenguaje metafórico NO apropiado.

- Papá se fue a dormir y no despertará.
- Dios quería tanto a mamá, que la llevó con él al cielo.
- Perdimos a papá. Lo hemos perdido.
- Tu hermano se ha ido.
- Papá se fue a un viaje sin fin.
- Se quedó dormido.
- El cielo es el mejor lugar donde mamá puede estar ahora.

¿Qué podemos hacer?

6 a 9 años.

- Sea honesto, explique las circunstancias de la situación con claridad.
- Hable sobre sus miedos y preocupaciones.
- Esté preparado para resolver las preguntas que ellos puedan hacer.
- Provea estabilidad, consistencia y seguridad.
- Siga las recomendaciones de la etapa anterior (2 a 5 años).
- Ayude a identificar si el sueño es en realidad tristeza.
- Esté atento a las señales de idealización.
- Es perfectamente normal querer "corregir" las conductas inapropiadas, pero hágalo con una dosis **EXTRA** de amor.
- El duelo puede presentarse en etapas.

Clipboard

Slides

Font

Paragraph

Drawing

Editing

¿Qué podemos hacer?

10 a 12 años.

- Las manifestaciones del duelo pueden presentarse con retardo, usualmente cuando la familia "ha vuelto a la normalidad".
- Aunque parezcan apáticos → el dolor está presente.
- Pida que expresen su sentir de forma "indirecta".
- Evite usar frases como: si papá estuviera aquí, no le gustaría verte triste, "ya era grande", "verás el hombre de la casa".
- Dá tiempo y espacio.
- Anímalo a pasar tiempo con sus amigos, que tenga distracciones, que baile, que vaya al cine.
- Deje en claro que estará cuando lo necesite o sienta ganas de hablar.

¿Qué podemos hacer?

Adolescencia

- Responda con franqueza a sus inquietudes.
- Necesitan saber que se les dirá la verdad y que pueden confiar en alguien.
- Promueva la necesidad de distracción y de mantener sus rutinas.
- Invite a que busque hablar con alguien de confianza, un orientador o profesor en la escuela, un abuelo, un tío, etc.
- Esté alerta a señales de depresión y de actitudes auto destructivas.

Diplomado – Módulo III

El Niño, la Enfermedad y el Duelo

Alma Della López Angulo M.E.E.  
alma.lpza@yahoo.com

Clipboard

Slides

Font

Paragraph

Drawing

Editing

Los niños también mueren

Nuestra cultura está permeada por ideas y creencias que nos hacen ver la muerte como algo indeseable y a veces como un castigo.

Para algunas personas, la muerte podría incluso ser algo que se merece, que se gana a pulso.

Desde esa perspectiva, nos cuesta trabajo creer y aceptar que algunas personas también mueren o morirán algún día.

Lo cierto es que buenos, malos, ricos, pobres, adultos, ancianos, todos mueren... **TAMBIÉN LOS NIÑOS.**

Los niños también mueren

- Cultura que valora la juventud → la muerte de un niño es la peor de las tragedias.
- La muerte per sé, confronta. La muerte de un niño, paraliza.
- En la mayoría de las culturas contemporáneas, la muerte de un niño es un evento poco común.
- El desarrollo y particularmente la llegada a la adolescencia, elevan considerablemente las posibilidades de muerte.

Los niños también mueren

- Cultura que valora la juventud → la muerte de un niño es la peor de las tragedias.
- La muerte per sé, confronta. La muerte de un niño, paraliza.
- En la mayoría de las culturas contemporáneas, la muerte de un niño es un evento poco común.
- El desarrollo y particularmente la llegada a la adolescencia, elevan considerablemente las posibilidades de muerte.

Clipboard

Slides

Font

Paragraph

Drawing

Editing

Los niños también mueren

- Cual sea la edad del niño, la muerte de uno de ellos expone a su contexto al sufrimiento.
- La infancia genera expectativas, la muerte de la infancia además de ser física es **MUY SIMBÓLICA**.
- Los niños son nuestro mañana.
- Los niños nos conectan con la vida, con el mundo.

Los niños también mueren

- La edad del niño que muere, el rol que juega en la familia, el tamaño de ésta, son factores que marcan pautas de diferencia en el cómo se vive la muerte.
- La muerte de un niño representa para los adultos un "obstáculo" que nos bloqueará durante una cantidad significativa de años.
- Los niños son altamente idealizados (a menor edad, mayor idealización).

Los niños también mueren

- Cual sea la edad del niño, la muerte de uno de ellos expone a su contexto al sufrimiento.
- La infancia genera expectativas, la muerte de la infancia además de ser física es **MUY SIMBÓLICA**.
- Los niños son nuestro mañana.
- Los niños nos conectan con la vida, con el mundo.

648

### Cuando un niño va a morir:

- Frecuentemente somos parte del debate sobre los derechos de los niños EN VIDA.
- ¿Cuáles son los derechos y las necesidades de los niños que van a morir?

### Necesidades de los niños que están en proceso de muerte

Los niños que van a morir, tienen derecho a:

- 1. Ser tratados como seres humanos vivos.
- 2. Mantener el sentido de la ilusión (realista) independientemente de lo cambiante que sea su situación.
- 3. Ser cuidados por personas con la capacidad de ayudarles a mantener la ilusión.

### Necesidades de los niños que están en proceso de muerte

Los niños que van a morir, tienen derecho a:

- 4. Expresar sus sentimientos y emociones sobre la muerte, como sea que lo hagan.
- 5. Participar en las decisiones que conciernen a su cuidado.
- 6. Ser cuidados con compasión, sensibilidad y trato humano.

**Receso**  
**Volvemos a las 4:20 p.m.**

### Necesidades de los niños que están en proceso de muerte

Los niños que van a morir, tienen derecho a:

- 7. Tener tratamiento y cuidado médico paliativo.
- 8. Tener respuestas a sus preguntas, completa y honestamente.
- 9. Recibir orientación y acompañamiento espiritual.
- 10. Estar libres de dolor físico.

### Necesidades de los niños que están en proceso de muerte

Los niños que van a morir, tienen derecho a:

- 11. Expresar sus emociones y sentimientos sobre el dolor, de la manera en que lo haga.
- 12. Entender el proceso de su muerte.
- 13. Morir con paz y dignidad.
- 14. No morir solos.
- 15. Saber que su cuerpo será tratado con respeto después de la muerte.

### El niño ante la muerte

- Algunos teóricos afirman que los niños tienen un conocimiento interno de la muerte.
- La muerte puede ser tan simple y poco complicada como lo es la vida, si no la convertimos en una pesadilla.
- Es común que, tras un ligero análisis, podamos constatar que los niños son conscientes de las enfermedades que padecen y de la gravedad de éstas.

### El niño ante la muerte

- Hay que comprender que este conocimiento es generalmente preconsciente, surge del área interior, espiritual, intuitiva y prepara gradualmente al niño a encarar la futura transición, incluso si los adultos niegan o evitan esa realidad.

### El niño ante la muerte

- 1. Atender las necesidades físicas tanto como es posible. Es la única manera de dar paso a las preocupaciones emocionales o espirituales.
- 2. Estar alerta a las pequeñas muertes y atenderlas.
- 3. Atender el contacto físico.
- 4. Aceptar incondicionalmente al niño, incluyendo sus manifestaciones emocionales (algunas de ellas serán violentas).

### El niño ante la muerte

- 5. Poder decirle "no". No compensar la vivencia de muerte. La única compensación de amor reales brindar tiempo, cuidados y cariño.
- 6. Permitir y animar a la expresión natural del enojo.
- 7. Tratar abiertamente y francamente a los niños, no prometerles juguetes por un buen comportamiento.
- 8. Avisarles cuando les harán algo doloroso, explicarleslo y mostrárselos gráficamente.

### Dejarlos marchar:

- Hay que dejar marchar a los niños desde que nacen.
- Podría suceder que los niños y especialmente los adolescentes, expresen sus deseos y preferencias sobre su propio funeral.
- Resolver favorablemente diversas situaciones:
  - La presencia de los amigos y los familiares.
  - Padres divorciados.
  - Presencia de otros niños.

### Dejarlos marchar:

- Rituales para los niños que mueren.
- Incluir a otros niños en la planeación de los rituales.
- ¿Es posible organizar funerales, memoriales o rituales centrados en el niño?

Diplomado – Módulo III

## El Niño, la Enfermedad y el Duelo

Alma Della López Angulo M.E.E.  
alma\_lpta@yahoo.com

### Objetivo General


Realizar el análisis del desarrollo del niño en sus diferentes dimensiones, para que el participante esté en condiciones de generar y proveer de recursos de apoyo en momentos de crisis, a fin de que el niño logre integrar y superar estas dificultades.

### Objetivo Específico del Módulo

Reconocer las bases teóricas del duelo infantil y la conceptualización de la muerte en el niño, que permitan al participante realizar labores de acompañamiento al niño y al adolescente ante las situaciones de pérdida.

### Objetivo del Día

Reconocer en nosotros la naturaleza de ser acompañantes del niño y del adolescente así como obtener las bases del acompañamiento centrado en el niño y por lo tanto, desde una perspectiva esencialmente humanista.



### Agenda Día 6

- 4.00 p.m. Tiempo para compartir reflexiones y balance de mitad de módulo.
- 4.30 p.m. Nuestra naturaleza de ser acompañantes
- 5.30 p.m. El acompañamiento infantil humanista
- 6.00 p.m. Receso
- 6.20 p.m. Empatía y tacto terapéutico
- 7.50 p.m. Cierre

### El acompañamiento humanista


- El acompañamiento humanista.**
  - Es congruente. Privilegia el poder ser el mismo, ser genuino, sin máscaras o las menos posibles. Muestra sus sentimientos de forma abierta, así como se manifiesta fluido conforme las actitudes que surgen en su momento.
  - Manifiesta interés positivo incondicional. Procura actitud cálida, positiva y de aceptación hacia el paciente "completo" para facilitar el cambio. Se muestra abierto a aceptar las manifestaciones emocionales del niño.

### El acompañamiento humanista

- El acompañamiento humanista.**
  - Personaliza. Se centra en la persona del niño para optimizar los recursos de los cuales dispone y los pone al servicio del niño de acuerdo a su realidad.
  - Confronta. Llama a la responsabilidad del niño en el tiempo indicado para llevar a término su relación de ayuda. No abandona, concluye, motiva convirtiéndole la situación en un futuro inspirador.
  - Persuade. Moviliza la voluntad del niño sin ser directivo, manteniendo la importancia de los procesos autónomos.

### La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente

- ¿Quiénes pueden hacer el acompañamiento?
  - Los padres siempre son la primera opción.
  - Familiares MUY cercanos al niño, con posibilidad de ejercer cuidado prolongado y aseguramiento físico y psicológico.
  - Profesores.
  - Otras figuras de importancia para el niño.
  - Profesionales del área – trabajo transversal.



**Receso**  
**Volvemos a las 6:20 p.m.**

### Rostros del Sufrimiento en los niños

Editorial del Padre Silvio Marinelli

- El ser humano nace "incompleto", necesitamos años para desarrollarnos y lograr independencia para valernos por nosotros mismos.
- La "fragilidad" exige la colaboración del adulto.
- Por tanto, somos VULNERABLES.
- Los adultos no siempre poseemos en práctica actitudes y conductas responsables.
- Entre afanes y recelos dolorosos, nuestra niñez está sujeta, en nuestra vida adulta, a frías interpretaciones a menudo contradictorias o ambivalentes.
- Frente al sufrimiento de los niños queden las "respuestas prácticas": cuidar y educar(los) en due sentido a todo lo que nos sucede.

### La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente

- La "cuestión" de la empatía.
  - No puede ser una máscara que se use sólo en el consultorio.
  - Requiere de una importante dosis de congruencia y humildad.
  - Leer entre líneas.

### La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente

- Empatía**

Es la disposición interior que puede permitir al educador llegar al corazón del interlocutor o facilitar la comprensión mutando con sus ojos, escuchando atentamente para captar bien lo que la persona en dificultad siente en su mundo interior, y percibir de ese modo las verdaderas necesidades, de tal manera que la relación de ayuda llegue a centrarse en la persona y no sólo en el problema en cuestión. (Bermejo y Ribot, 2007)

### La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente

- Fases de empatía**
  - Identificación con la persona.
  - Repercusión que la "identificación" tiene sobre el ayudante.
  - Incorporación o auto observación (sanador herido)
  - Separación o restablecimiento de la distancia física, psicológica y afectiva.

### La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente

- La escucha activa.**

Un discípulo antes de ser reconocido como tal por su maestro, fue enviado a la montaña para aprender a escuchar a la naturaleza.

Al cabo de un tiempo, volvió para dar cuenta al maestro de lo que había percibido.

  - He oído el pío de los pájaros, el mullido del perro, el ruido del relámpago...
  - No –le dijo el maestro-, vuelve otra vez a la montaña. Aún no estás preparado.

### La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente

- (continuación...)**

Por segunda vez dio cuenta al maestro de lo que había percibido.

  - He oído el ruido de las hojas al ser movidas por el viento, el cantar del agua en el río, el llanto de una cría sola en el nido.
  - No –le dijo de nuevo el maestro-. Aún no. Vuelve de nuevo a la naturaleza y escúchala.

Por fin, volvió...

  - He oído el bulir de la vida que irrumba del sol, el quejido de las hojas al ser heladas, el latido de la vida que se desata por el tallo, el temblor de los pétalos al abriese asustados por la luz.
  - Ahora sí. Ven, porque has escuchado lo que no se oye.

### La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente

- La aceptación incondicional**
  - Consideración positiva, confianza en los recursos del ayudado y reconocimiento de su protagonismo en la relación de ayuda.
  - Ausencia de juicio moralizante, que no significa ausencia de criterio propio o de una escala de valores por parte del ayudante.
  - Aceptación incondicional del mundo de los sentimientos y significados que las cosas tienen par a el ayudado.
  - Conducta y actitud en el trato.

### La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente

- Destreza para personalizar.**
  - Concretar, especificar, evitar la generalización, para centrarse en la persona del ayudado.
- Autenticidad.**
  - Supone una apuesta por una buena comunicación con uno mismo y con los demás.
- Ser uno mismo.**

### La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente

- 5 claves.**
  - Reiteración.
  - Clarificación del sentimiento.
  - El silencio.
  - Cercanía emocional.
  - Ayudar a pensar.

(Santamaría, 2010)




La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.

Diplomado - Módulo III

## El Niño, la Enfermedad y el Duelo

Alma Delia López-Angulo M.E.E.  
alma.lpa@yahoo.com




### Objetivo General

Realizar el análisis del desarrollo del niño en sus diferentes dimensiones, para que el participante esté en condiciones de generar y proveerle de recursos de apoyo en momentos de crisis, a fin de que el niño logre integrar y superar estas dificultades.


### Objetivo Específico del Módulo

Reconocer las bases teóricas del duelo infantil y la conceptualización de la muerte en el niño, que permitan al participante realizar labores de acompañamiento al niño y al adolescente ante las situaciones de pérdida.



### Objetivo del Día

Reconocer en nosotros la naturaleza de ser acompañantes del niño y del adolescente así como obtener las bases del acompañamiento centrado en el niño y por lo tanto, desde una perspectiva esencialmente humanista.



### Agenda Día 7

- 4:00 p.m. Tiempo para compartir reflexiones y balance hacia el final del módulo.
- 4:30 p.m. Tiempo de planeación de actividad evaluativa final.
- 5:30 p.m. Empatía y tacto terapéutico.
- 6:00 p.m. Receso
- 6:20 p.m. Taller vivencial
- 7:50 p.m. Cierre

### La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente

- ¿Quiénes pueden hacer el acompañamiento?
- Los padres siempre son la primera opción.
- Familiares MUY cercanos al niño, con posibilidad de ejercer cuidado prolongado y aseguramiento físico y psicológico.
- Profesores.
- Otras figuras de importancia para el niño.
- Profesionales del área – trabajo transversal.

### La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente

- La "cuestión" de la empatía.
- No puede ser una máscara que se use sólo en el consultorio.
- Requiere de una importante dosis de congruencia y humildad.
- Leer entre líneas.

### La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente

- Empatía

Es la disposición interior que puede permitir al educador llegar al corazón del interlocutor o facilitar la comprensión mirando con sus ojos, escuchando atentamente para captar bien lo que la persona en dificultad siente en su mundo interior, y percibir de ese modo las verdaderas necesidades, de tal manera que la relación de ayuda llegue a centrarse en la persona y no sólo en el problema en cuestión. (Bernejo y Ribot, 2007)

### La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente

- Fases de empatía

- Identificación con la persona.
- Repercusión que la "identificación" tiene sobre el ayudado.
- Incorporación o auto observación (sanador herido)
- Separación o restablecimiento de la distancia física, psicológica y afectiva.

### La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente

- La muestra neta.

Un discípulo antes de ser reconocido como tal por su maestro, fue enviado a la montaña para aprender a escuchar a la naturaleza.

Al cabo de un tiempo, volvió para dar cuenta al maestro de lo que había percibido.

- He oído el pisar de los pájaros, el murmullo del perro, el ruido del relámpago...
- No -le dijo el maestro-, vuelve otra vez a la montaña. Aún no estás preparado.

### La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente

- (continuación...)

Por segunda vez dio cuenta al maestro de lo que había percibido.

- He oído el ruido de las hojas al ser movidas por el viento, el caer del agua en el río, el lamento de una cría sola en el nido.
- No -le dijo de nuevo el maestro-. Aún no. Vuelve de nuevo a la naturaleza y escúchala.

Por fin, un día...

- He oído el bulir de la vida que irradiaba del sol, el quejido de las hojas al ser holladas, el latido de la cuna que se cimbra por el tallo, el temblor de los pétalos al abrirse asustados por la luz.
- Ahora sí. Ven, porque has escuchado lo que no se oye.

### La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente

- La aceptación incondicional

- Consideración positiva, confianza en los recursos del ayudado y reconocimiento de su protagonismo en la relación de ayuda.
- Ausencia de juicio moralizante, que no significa ausencia de criterio propio o de una escala de valores por parte del ayudante.
- Aceptación incondicional del mundo de los sentimientos y significados que las cosas tienen para el ayudado.
- Cordialidad y afabilidad en el trato.

### La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente

- Destreza para personalizar.
- Concretar, especificar, evitar la generalización, para centrarse en la persona del ayudado.
- Autenticidad


- Supone una apuesta por una buena comunicación con uno mismo y con los demás.
- Ser uno mismo.

### La Relación de Ayuda al servicio del niño y el adolescente

- 5 claves.

- Reflexión.
- Clarificación del sentimiento.
- El silencio.
- Cercanía emocional
- Ayudar a pensar.

(Santamaría, 2010).




**Receso**  
**Volvemos a las 6:40 p.m.**

Diplomado – Módulo III

## El Niño, la Enfermedad y el Duelo

Alma Delia López-Angulo M.E.E.  
alma.lopez@yahoo.com




### Objetivo General

Realizar el análisis del desarrollo del niño en sus diferentes dimensiones, para que el participante esté en condiciones de generar y proveerle de recursos de apoyo en momentos de crisis, a fin de que el niño logre integrar y superar estas dificultades.

### Objetivo Específico del Módulo

Reconocer las bases teóricas del duelo infantil y la conceptualización de la muerte en el niño, que permitan al participante realizar labores de acompañamiento al niño y al adolescente ante las situaciones de pérdida.




157

158

159

### Objetivo del Día

Identificar los elementos que existen en nuestro contexto sociohistórico y que interfieren en nuestra percepción de la muerte como fenómeno.




### Agenda Día 8

- 4:00 p.m. Tiempo para organizar las actividades de la obra de teatro.
- 5:00 p.m. Cierre de actividad.
- 6:00 p.m. Receso
- 6:20 p.m. El niño, la muerte y la actualidad.
- 7:50 p.m. Cierre

### El niño, la muerte y la actualidad

La muerte: el tótem nacional de México.

- Esta idea tiene su origen en 1940, acotada por el poeta surrealista español, Juan Larrea.
- Un tótem es un símbolo tutelar que representa al antepasado atávico (muy remoto) de todo un grupo.



160

161

162

### El niño, la muerte y la actualidad


La muerte: el tótem nacional de México.

- La representación de la muerte es predominantemente humorística.
- Somos "hijos de la chingada" (hijos de la cogida, hijos de la muerte) –Octavio Paz.
- El culto a la muerte podría considerarse como el elemento más antiguo, fundamental y auténtico de la cultura popular mexicana.

### El niño, la muerte y la actualidad

La muerte: el tótem nacional de México.

- La representación como un esqueleto juguetón, móvil y frecuentemente vestido no es más que símbolo de la ligereza con que los mexicanos contemplan la muerte.
- En México tenemos alrededor de 2000 nombres y términos de referencia a la muerte.
- Estos términos también enmarcan otros aspectos de la vida a partir del molde de la cultura de la muerte: "la hora", "la mera hora".



### El niño, la muerte y la actualidad

La muerte: el tótem nacional de México.

- Cuando los mexicanos hablan de su vínculo peculiar con la muerte, por lo general o se refieren al sacrificio de sus héroes muertos, sino a la relación de coqueteo y seducción con la muerte misma, a una relación que está llena de traición y seducción por ambas partes.
- Algunos historiadores sugieren que el inicio de la muerte como tótem nacional surgió como una secuela de la Revolución Mexicana.
- El día de muertos de México ha sido reconocido como una práctica profundamente indígena.

163


164

165

### El niño, la muerte y la actualidad

El Día de Muertos


- Otras posturas señalan que la "indigenización" de la fiesta tuvo lugar en un plano muy básico y que es producto del mestizaje.
- La utilización icónica del esqueleto y algunas prácticas del día de muertos, ha sido influida por: la sensibilidad indígena, el catolicismo español y la imaginaria y el espíritu de la *dance macabre* europea.



### El niño, la muerte y la actualidad

El mexicano y la muerte

- En realidad, antes que promover la familiaridad con la muerte, los "días de muertos" niegan la muerte, porque implícitamente apoyan las posturas de preocupación humanitaria por el "valor de la vida".



### El niño, la muerte y la actualidad

El mexicano y la muerte

- Los aztecas incineraban a su muertos, los zapotecos y mixtecos los enterraban; los huicholes y los tarahumaras colocaban a sus muertos en cuevas y tenían meticulosos y elaborados rituales funerarios destinados a mantener la alma de los difuntos alejados del hogar familiar; los mayas de Chiapas conservaban los huesos de sus antepasados en altares domésticos a lo que consideraban como el corazón mismo de la casa.
- Una vez que se logró la conversión religiosa, y la subyugación política, se clasificaron las creencias indígenas como supersticiones infantiles.

166

167

168

### El niño, la muerte y la actualidad

El mexicano y la muerte

- La supervivencia de algunos rituales estuvo sujeta a las características de las actitudes de los indígenas hacia la muerte, ya que algunos rituales y prácticas asociados eran rechazados como inaceptables, mientras que otros eran "inofensivos" para la consolidación del cristianismo mexicano.

### El niño, la muerte y la actualidad

El mexicano y la muerte

- Los indígenas mexicanos consideraban la muerte como un proceso gradual, más que como el opuesto absoluto de la vida.
- Consideraban la existencia de tres almas nahuas, asociadas con partes o funciones del cuerpo:
  - Teyollia: corazón (el alma)
  - Tonalli: sangre
  - Ihiyoti: aliento y gases corporales.
- La muerte se imaginaba como un proceso de desagregación de la partes.

### El niño, la muerte y la actualidad

El mexicano y la muerte

- El entierro de las cenizas o del cuerpo, se consideraba como un acto de alimentación de los dioses de la tierra.
- Para llegar al Mictlán, se cruzaban 9 planos del inframundo correspondientes a los 9 meses de gestación.
- Se creía que la teyollia trascendía y las cenizas y los huesos se quedaban para alimentar a la tierra. Y que de todas las partes corporales, los huesos, la parte de vida más larga, albergaba algún espíritu.

169

170

171



La práctica de la Pedagogía de la muerte mediante acompañamiento educativo, desde el cuento infantil, el juego y el arte como recursos didácticos.

### El niño, la muerte y la actualidad

El mexicano y la muerte

- Probablemente la parte más perturbadora para los españoles, fue la idea de que la muerte podía habitar en los humanos. Los indios mexicanos creían que una persona podía apropiarse de los espíritus o éstos invadir a otros seres humanos.
- Para los cristianos, las almas del cielo, el infierno, el limbo o el purgatorio estaban bajo llave.
- Para los indios mexicanos, la tonalli y la teyolia tenían libertad de movimiento y podían residir en aves o en piedras...

### El niño, la muerte y la actualidad

El mexicano y la muerte

- Los pueblos mesoamericanos no veían la otra vida como una recompensa o castigo por las virtudes o pecados.
- Para los mayas, los muertos estaban destinados a disolverse en energía cósmica.
- Para los aztecas, los niños muertos vivían como pájaros del corazón, y se creía que regresarían a otros cuerpos humanos y vivirían una vida completa.

### El niño, la muerte y la actualidad

El mexicano y la muerte

- Para los españoles, la calavera representaba la brevedad de la vida y los falsos atractivos del cuerpo. Era un llamamiento urgente para llevar una vida cristiana.
- Para las culturas mesoamericanas, la calavera era un símbolo de renacimiento tanto terrenal como de la muerte. El esqueleto era el último sitio corporal reconocible que alojaba los restos del alma.
- Los aztecas lamentaban a los muertos con comida, bebida, oratoria, llanto y bailes. La principal queja de los españoles respecto a los hábitos de los mexicanos en el ritual funerario era la costumbre de beber y darse un festín durante el velorio y los aniversarios.

### El niño, la muerte y la actualidad

El mexicano y la muerte

- Para los pueblos indígenas, la embriaguez, el baile y lo convites implicaba formas de comunicación con los espíritus.
- La ofensiva española prestó atención al acto físico del entierro: el sacrificio humano estaba prohibido, como lo estaban la incineración el entierro con ídolos. Los cuerpos debían ser enterrados en la iglesia o en un cementerio adyacente, no en la casa.

### El niño, la muerte y la actualidad

El mexicano y la muerte

- Después de la conquista se alcanzó un statu quo donde los indios lograron retener su bebida y su llanto, su baile y su convite, pero renunciaron al sacrificio humano, la incineración y el entierro casero.

### El niño, la muerte y la actualidad


La muerte y la actualidad.

- La incorporación del Halloween.
- Culto nuevo: la santa muerte.

### Diplomado – Módulo III

## El Niño, la Enfermedad y el Duelo

Alma Delia López Angulo M.E.E.  
alma.lpa2@yahoo.com




### Objetivo General

Realizar el análisis del desarrollo del niño en sus diferentes dimensiones, para que el participante esté en condiciones de generar y proveer de recursos de apoyo en momentos de crisis, a fin de que el niño logre integrar y superar estas dificultades.


### Objetivo Específico del Módulo

Reconocer las bases teóricas del duelo infantil y la conceptualización de la muerte en el niño, que permitan al participante realizar labores de acompañamiento al niño y al adolescente ante las situaciones de pérdida.



### Objetivo del Día

Identificar la importancia del trabajo educativo como medida de prevención en la manera en que los niños se enfrentan a la muerte como tema y como fenómeno.




### Agenda Día 8

- 4.00 p.m. Presentaciones por equipo.
- 6.00 p.m. Receso
- 6.20 p.m. Educar para la vida
- 7.50 p.m. Cierre

### Tres momentos para actuar

- **Informar la muerte** de un ser querido. ¿Cómo informar? ¿Quién debe hacerlo? ¿Dónde?
- Saber y ser incluido es un derecho que debe ser respetado.
- No existe un sentimiento.
- Actuar desde y ante sí.
- El derecho a elegir.
- Coligarse como primer opción al estar dispuestos a hablar.



### Tres momentos para actuar

- **Acompañar en los servicios funerarios.**
- La opción de asistir.
- Anticipar.
- Asistencia disponible en todo momento.
- Ver el cadáver.
- Participación en los servicios



### Tres momentos para actuar

- **Después de los servicios funerarios.**
- Espacio y tiempo para hablar.
- Volver al consuelo.
- Tiempo para elaborar el duelo.



### El adulto progresista

El aprendizaje significativo "está relacionado" con la experiencia y no toda experiencia es formativa. Un aprendizaje significativo puede ser condicionante, acelerante, inhibidor, adormecedor, seguro, apoyarse en contenidos erróneos, etc. La formación requiere dudar, **DESIDENTIFICARSE**, desaprender, perder, soltar lo sobante, quitar capas, eliminar, evaporar, etc., para ser menos ego y más conciencia. A veces los conocimientos previos son el mayor obstáculo para formarse. Es esencial pensar estas cuestiones educativas desde la amplitud de la Pedagogía, no desde la contienda de la psicología" (Herrán, 2013).

## El niño, el gran maestro

- \* A los adultos nos ofende reconocer que ignoramos tanto como los niños ignoran, y que en ocasiones en cierto sentido ignoramos más, porque con frecuencia ni reconocemos que ignoramos (Herzén, 2013).
- \* Ser humilde: "El adulto puede aprender del niño" (Santamaría, 2010)
- \* "Menos ego y más conciencia" (Herzén, s.f.).
- \* Tener confianza en las herramientas que hemos procurado en el niño es pieza fundamental para cualquier trabajo que involucre la crianza con uno (Corman, 1981).

## ¿Y si el problema es usted?

"Abraza la subleita que hay en ti, porque detrás de ella hay un niño no querido.  
Abraza la exigencia que hay en ti, porque detrás de ella hay un niño que no ha sentido el Amor.  
Abraza al "agradador eterno" que hay en ti porque detrás de él hay un niño rechazado.  
Abraza la ira y el enojo que hay en ti, porque detrás de ella hay un niño abandonado.  
Abraza al solitario que hay en ti, porque detrás de él hay un niño excluido y discriminado.  
Abraza el desgarro, la apatía, la falta de sentido, porque detrás de todo esto, está tu niño padeciendo ser quién no es...  
Abraza el dolor que hay en ti, porque detrás de él hay un niño lastimado.  
Los niños que habitan dentro de nosotros, están esperando a manifestarse y esta vez no pasan hasta ser escuchados...  
Por favor, desde lo más profundo de mi corazón te pido, no los silencies más...  
Aprender a integrarlo, a comprenderlo, a abrazarlo, a liberarlo, devolverlo a la vida, este es la tarea de hoy!"

Clarissa Pinola Flores

## Apéndice G

---

Lista de cortometrajes y largometrajes auxiliares como recursos didácticos de la Pedagogía de la muerte aplicada.

### Cortometrajes

Casandra, N.G. (2013). *Cambio de pilas (Changing batteries)* (cortometraje). Malasia: Sunny Side-Up Production.

Castillo, R. (2001). *Hasta los huesos* (cortometraje). México: Calavera Films.

Graham, A., Reynolds, K. y St. Pierre, L. (2013). *Día de los Muertos* (cortometraje). E.U.A.: Ringling College of Art & Design.

Holly, A. (2013). *Coda* (cortometraje). Dublín, Irlanda.

Onderstijn, M. (2012). *The life of death* (cortometraje). Holanda: AKV St. Joost.

Recio, J. (2010). *La dama y la muerte (The lady and the reaper)* (cortometraje). España: KandorMoon.

Sañudo, E. (2009). *De un jalón hasta el panteón (Missing bones)*. México: UAM Xochimilco.

Sohn, P. (2009). *Belleza en las nubes (Partly cloudly)* (cortometraje). E.U.A.: Pixar.

### Largometrajes

Docter, P. y Peterson, B. (2009). *Up* (largometraje). E.U.A.: Pixar.

Gutiérrez, J. (2014). *El Libro de la vida (The book of life)* (largometraje). E.U.A.: 20th Century Fox Animation.

Jackman, H. (2014). *Grandes Héroes (Big Hero 6)* (largometraje). E.U.A.: Walt Disney Animation.

Sohn, P. (2015). *Un gran dinosaurio (The good dinosaur)* (largometraje). E.U.A.: Pixar.



## Apéndice H

---

Lista de 136 libros auxiliares como recursos didácticos de la Pedagogía de la muerte aplicada. Este compendio de títulos es resultado de la búsqueda en la investigación, así como de los títulos encontrados en el Blog de apego, literatura y materiales respetuosos, así como de la Guía de lectura de la biblioteca de Navarra “El duelo en los libros infantiles” de otoño 2015.

Albo, P. (2010). *Inés azul*. España: Thule.

Albo, P. (2010). *Bajo mi cama, una estrella*. España: Oxford.

Alonso, M. (2011). *Primera nieve, último sol*. España: Anaya.

Arias, L. (2013). *Comienzos y finales*. Argentina: Urano.

Artazcoz, A. (2015). *Merece la pena*. España: Sahats.

Azcona, S. (2016). *Mi abuelo es una estrella*. España: Bruño.

Barros, J. (2014). *Brazos largos*. España: Canica Books.

Bauer, J. (2002). *El ángel del abuelo*. España: Lóguez.

Bawin, M. (2003). *El abuelo de Tom ha muerto*. España: Combel.

Beuscher, A. (2004). *Más allá del gran río*. España: Juventud.

Brami, E. (2000). *Como todo lo que nace*. España: Kóninos.

Bustos, E. (2012). *Calaveras Cantaditas*. México: Artes de México y del mundo.

Baumgart, K. (1997). *La estrella de Laura*. Barcelona, España: El arca junior.

Bausá, R. y Peris, C. (2013). *Buenas noches abuelo*. España: Lóguez.

Bley, A. (2009). *¿Qué viene después de mí? Un cuento ilustrado sobre la muerte*. España: Takatuka.

Brown, L. y Brown, M. (2009). *Dinosaurs Divorce*. E.U.A.: Hachette Book Group.

Bunnag, T. (2008). *El arcoíris de la abuela*. España: La Liebre de Marzo.

- Burpo, T. y Burpo, S. (2014). *El cielo es real*. E.U.A.: Grupo Nelson.
- Bustos, E. (2008). *El panteón de la patria*. México: Artes de México y del mundo.
- Canals, M. (2014). *Mi amiga invisible (la muerte)*. España: Miguel Salvatella.
- Cansino, E. (2001). *Nube y los niños*. España: Anaya.
- Camossa, S. (2011). *Los amigos extraordinarios*. México: V&R Editoras.
- Carrasco, A. (2006). *Ramona la mona*. España: Kóninos.
- Casalderrey, F. (1996). *El estanque de los patos pobres*. España: Edebé.
- Catchpool, M. (2008). *El barco del abuelo*. España: Editorial Juventud.
- Celej, Z. y Almada, A. (2014). *El faro de las almas*. España: Cuento de luz.
- Celis, C. (2014). *Donde habitan los ángeles*. México: SM.
- Chávez, R. (2011). *El libro que se muere*. México: Norma.
- Chávez, R. (2015). *Adiós, Arcoíris*. México: CONACULTA.
- Cortina, M. (2005). *¿Dónde está el abuelo?* España: Tandem.
- Cueto, M. (2009). *Francisca y la muerte y otros teatro cuentos*. México: Alfaguara.
- Davies, B. (2015). *La isla del abuelo*. España: Andana.
- Demers, D. (2003). *El viejo Tomás y la pequeña Hada*. España: Juventud.
- De Paola, T. (1998). *Abuela de arriba, abuela de abajo*. España: SM.
- Dieltiens, K. (s.f.). *La pelota de oro*. España: Ob Stare.
- Donnelly, E. (1987). *Adiós abuelo dije en voz baja*. España: Alfaguara.
- Dubois, C. (2008). *La estrella de Lea*. España: SM.
- Eglebert, E. (2012). *Cuando mamá y papá estaban juntos*. México: SM.
- Eglebert, E. (2013). *Mamá está enferma*. México: SM.
- Egurza, A. (2014). *Siempre contigo*. España: GEU.

- Erlbruch, W. (2005). *La gran pregunta*. España: Kóninos.
- Erlbruch, W. (2014). *El pato y la muerte*. México: Colofón.
- Eulate, A. (2010). *Cuerpo de nube*. España: Cuento de luz.
- Feoli, D. (2011). *Contigo, siempre*. Buenos Aires: Sigmar.
- Fuentes, W. (2007). *Las piedras del Chicomexochitl*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto.
- Gabiola, M. (2016). *El globo de Leo*. España: Círculo Rojo.
- Garabana, A. (2005). *La mora*. España: Kalandraka.
- Gilbert, B. (2009). *Paraíso*. España: Los cuatro Azules.
- Giménez, L. (2011). *¡Vuela. Mariposa! ¡vuela!* España: Lydia Giménez Llort.
- Gisbert, J. (2005). *Misteriosos regalos de la noche*. España: Oxford.
- Gliori, D. (2005). *Siempre te querré pequeñín*. España: Planeta.
- González-Linde, A. (2014). *Maya papaya y la hoja amarilla*. España: Endebé.
- Gray, N. (1999). *Osito y su abuelo*. España: Timun Mas.
- Grigorov, Y. (2003). *Los ángeles de la guarda*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez, N. (2010). *¿Dónde está güelita Queta?* España: Destino.
- Haas, C. y Beuscger, A. (2004). *Más allá del gran río*. España: Juventud.
- Heegard, M. (1988). *When Someone very special dies*. E.U.A.: Woodland Press.
- Herbauts, A. (2009). *La pequeña tristeza*. México: Océano.
- Holden, D. (2000). *El mejor truco del abuelo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Honrado, A. (2007). *El niño que aprendió a volar*. España: Kalandraka.
- Horno, J. (2015). *El lenguaje de los árboles*. España: Finec.
- Ibarrola, B. (2006). *Cuentos para el adiós*. España: SM.

- Janisch, H. (2006). *Mejillas rojas*. España: Lóguez.
- Jeffers, O. (2010). *El corazón y la botella*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jeffers, O. (2008). *Perdido y encontrado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Johnston, J., Breuning, K., Garrity, C. y Baris, M. (2015). *Cuentos para enseñar a tus hijos a entender el divorcio*. España: Paidós.
- José, E. (2006). *Julia tiene una estrella*. España: La Galera.
- Legendre, F. y Fortier, N. (2005). *Gajos de Naranja*. Valencia: Tándem.
- Lüftner, K. y Gehrmann, K. (2013). *Para Siempre*. España: Lóguez.
- Lunde, S. (2005). *No puedo dormir*. España: Bárbara Fiore Editora.
- Llenas, A. (2015). *Vacío*. España: Bárbara Fiore Editora.
- MacGregor, C. (2008). *The divorce helpbook for kids*. E.U.A.: Impact Publishers.
- Maddern, E. y Hess, P. (2007). *El señor muerte en una avellana*. España: Blume.
- Mantoni, E. (2003). *Abuelo ¿dónde estás?* España: Everest.
- Martínez, M. (2010). *Yo las quería*. España: Vendrell. El Jinete Azul.
- Martínez, R. (2013). *Abue cuéntame*. México: Fondo de Cultura Económica.
- McMillan, S. (2012). *Día de Mudanza*. Reino Unido: Parragon.
- Merlán, P. (2015). *Las bolsitas de la señora T.* España: Amigos de papel.
- Mills, J. (2008). *Mi amigo el Sauce*. México: Sana Colita de Rana.
- Molina, S. (2009). *El abuelo ya no duerme en el armario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mundy, M. (2001). *Cuando estoy triste*. España: San Pablo.
- Nanetti, A. (2002). *Mi abuelo era un cerezo*. España: SM.
- Nesquens, D. (2015). *La madre de Jack*. España: Apila.



- Newman, J. (2013). *Mimi*. España: Ciruela.
- Nicolás, S. y Rull, O. (2015). *Birlibirloque*. España: Tragamanzanas.
- Nilsson, U. (2010). *Tantos animalitos muertos*. México: Castillo.
- Nivola, C. (2015). *Niño estrella*. España: Editorial Juventud.
- Olea, F. y Maturana, A. (2014). *La vida sin Santi*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Parera, N. (2015). *Mi abuelo y yo*. España: Editorial Juventud.
- Parmeggiani, R. (2015). *La abuela durmiente*. España: Kalandraka Editora.
- Petrlik, A. (2015). *Cielo Azul*. México: Leetra Final.
- Pi Andreu, A. (2010). *La ventana infinita*. España: Planeta.
- Piquemal, M. (2005). *Mi miel mi dulzura*. España: Edelvives.
- Piquemal, M. (2012). *¿Y después qué pasa?*. España: SM.
- Pitcher, A. (2011). *Mi hermana vive sobre la repisa de la chimenea*. México: Siruela.
- Prats, J. (2014). *Recetas para recordar*. España: Parramón.
- Ramírez, A. y Ramírez, C. (2005). *Así es la vida*. España: Diálogo.
- Ramón, E. (2004). *No es fácil pequeña ardilla*. España: Kalandraka Editora.
- Regojo, J. y Borrás, L. (2012). *Max y su sombra*. España: Proteus.
- Ringtved, G. (2016). *Cry heart but never break*. E.U.A.: Enchanted Lion Books.
- Ríos, E. (2015). *Un huipil para la muerte*. México: Artes de México y del mundo.
- Rius, R. (2005). *María no se olvidará*. España: SM.
- Robledo, B. (2014). *Flores blancas para papá*. México: SM.
- Robledo, H. y Delgado, A. (2015). *El niño y la muerte*. México: Artes del México y del mudo.
- Rubio, G. (2009). *No te vayas*. España: Kokinos.

- Ruiz, I. (2014). *La estación de las hojas*. España: Bookolia.
- Sandoval, A. (2011). *Para despedir al abuelo*. México: SM.
- Sanmamed, M. (2014). *Cipariso*. España: Cuento de luz.
- Santirosi, S. (2011). *El tren*. España: OQO Editora.
- San Vicente, L. (2013). *Festival de calaveras*. México: Alfaguara Infantil.
- Schmidt, A. (2014). *La mamá de la mamá de mi mamá*. España: Hércules de ediciones.
- Schössow, P. (2006). *¿Cómo es posible? La historia de Elvis*. España: Lóguez.
- Sclavo, F. (2014). *Lo que vive en ti*. Buenos Aires: B&R Editoras.
- Schubiger, J. y Berner, R. (2013). *Cuando la muerte vino a nuestra casa*. España: Lóguez.
- Sénegas, S. (2016). *Efímera*. España: Takatuka.
- Silveyra, C. (2012). *Entre ella y yo*. México: SM.
- Snunit, M. (2014). *El pájaro del alma*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Solotareff, G. (2010). *Edu, el pequeño lobo*. España: Corimbo.
- Stark, U. (1996). *¿Sabes silbar, Johanna?* España: SM.
- Teckentrup, B. (2008). *El árbol de los recuerdos*. España: Nubeocho Ediciones.
- Tibo, G. (2008). *El gran viaje del Señor M*. España: Kalandraka.
- Tillman, N. (2014). *The Heaven of Animals*. E.U.A.: Feiwei and Friends.
- Toledo, N. y Toledo, F. (2005). *La muerte pies ligeros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Torrent, D. (2011). *Mi abuelo Carmelo*. España: Kalandraka.
- Toro, G. y Ferrer, I. (2006). *Una casa para el abuelo*. España: Sins Entido.
- Toro, G. y Fermín, D. (2010). *El barranco*. España: Thule.
- Van Ommen, S. (2005). *Regaliz*. España: Kóninos.

Valdivia, P. (2010). *Es Así*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vázquez, M. (2015). *El peso de un elefante: cuento de ayuda para el duelo infantil*.  
España: Mil y un cuentos.

Vega-Gil, A. (2014). *Se armó la fiesta de muertos*. México: SM.

Vergés, P. (2011). *Paz: papá sin fue sin avisar*. España: Sirpus.

Voltz, C. (2008). *La caricia de la mariposa*. España: Kalandraka Ediciones Andalucía.

Wild, M. (2001). *Nana vieja*. España: Ediciones Ekaré.

Wilhelm, H. (1989). *Yo siempre te querré*. España: Juventud.

Yumoto, K. (2009). *El oso y el gato salvaje*. España: Corimbo.



## Apéndice I

---

Formato de entrenamiento que se recomienda para los profesionales que desean emprender la terapia de juego (West, 2000:171-172).

- 1. Su propia capacidad profesional.**
- 2. Entrenamiento en asesoría centrada en la persona.**
- 3. Asesoría psicológica personal, psicoterapia o psicoanálisis,** del tipo que incluya una oportunidad de trabajar con aspectos que rodean la infancia del terapeuta.
- 4. Un curso completo y una comprensión acerca del desarrollo normal y anormal del niño,** incluyendo observaciones e involucramiento con niños de todas las edades (sin olvidar aquellos con problemas de aprendizaje, discapacidades físicas y trastornos psiquiátricos) en una variedad de ambientes. Esto proporcionará normas para diferentes etapas del desarrollo, para los diferentes medios donde viven los niños, y para las variaciones en la conducta de los niños perturbados con respecto a los “normales” (Rich, 1968: 110-114).
- 5. Conocimiento acerca de:**
  - a. Diferentes tipos de estructura familiar.
  - b. Familias desintegradas y maltratadoras.
  - c. Adultos perturbadores masculinos y femeninos.
  - d. Niños que maltratan a otros niños y animales.
- 6. Conocimientos acerca de los principios y la práctica de la comunicación con niños.**
- 7. Conocimiento acerca de las cualidades personales y actitudes necesarias en la terapia de juego y posesión de las mismas.**
- 8. Una visión histórica general de la terapia de juego y una conciencia de la terapia de juego dentro del contexto de otras medidas para los niños.**
- 9. Principios de la terapia de juego centrada en el niño; los tipos de niños que son adecuados y cómo obtener referencias: el proceso terapéutico, evaluación, terminación.**
- 10. Diferentes lenguajes en terapia de juego (como son: trabajo artístico, cajón de arena, regresión terapéutica, danza, música, drama, juego, narración de cuentos, títeres).**

**11. Implicaciones institucionales:**

- a. Personal.
- b. Instalaciones (es decir: cuarto adecuado, equipo).
- c. Vinculación con las personas que hacen las referencias, otros profesionales, familias).
- d. Registros.
- e. Asesoría.
- f. Responsabilidad.
- g. Supervisión y entrenamiento.

**12. Seminarios de supervisión de caso.**

**13. Tareas por escrito.**

**14. Lecturas relevantes,** deben estudiarse textos sobre terapia de juego y desarrollo infantil; la lista de lecturas podría incluir libros para niños e historietas.

**15. Servicio de un asesor adecuado.**

**16. Oportunidades para el juego personal y para explorar diferentes materiales de juego.** Ser un cliente de terapia de juego es un apoyo importante para el entrenamiento.

**17. Comprender el marco legal.**

Guerney (1983<sup>a</sup>: 27-28) señala el valor de:

- La apertura del terapeuta ante el enfoque; la calidad del entrenamiento y supervisión.
- Las cualidades personales del terapeuta, inclusive la aceptación de un enfoque no autoritario con respecto al niño.
- La autoexploración y autoconciencia del terapeuta.

En última instancia, el mejor instrumento de un terapeuta es su sí mismo entrenado y respondiente (Lewis, 1985: 179).

El entrenamiento debe incluir:

- b. Valores y ética
- c. Un conocimiento completo del desarrollo normal y anormal del niño.

- d. Traumas infantiles (por ejemplo maltrato, pérdida, discapacidad, enfermedad, abandono, pobreza, impotencia, incertidumbre).
- e. Estudios de observación a niños.
- f. Niños y sistema legal.
- g. Niños en sociedad y dentro de la comunidad multirracial.
- h. Niños y vida familiar.
- i. Niños que viven con otras personas.
- j. Teoría de la terapia de juego centrada en el niño.
- k. Aspectos prácticos de la terapia de juego centrada en el niño.
- l. Trabajo práctico supervisado.
- m. Experiencia personal de juego, arte, drama, música, cajón de arena, etcétera.
- n. Psicoterapia o asesoría personal.





## Apéndice J

---

A continuación se presentan algunas sugerencias que hace Axline (1974: 53-56, adaptado, traducción) acerca del cuarto de juego y los materiales que señala son recomendables para el trabajo con niños.

Si existe la posibilidad de contar con dinero y espacio para ser acondicionado como cuarto de juego, la siguientes sugerencias son ofrecidas:

1. El cuarto debe ser a prueba de ruido, en lo posible.
2. Deseablemente contar con un grifo de agua caliente y fría.
3. Ventanas protegidas.
4. Los muros y el piso protegidos con materiales que sean fáciles de limpiar.
5. Juguetes:
  - a. Biberones.
  - b. Muñecos de una familia.
  - c. Casa de muñecas amueblada.
  - d. Muñecos de soldados y su armamento.
  - e. Juguetes de animales.
  - f. Artículos de casa: sillas, mesa, estufa, platos, ropa, armarios, etc.
  - g. Muñecas.
  - h. Títeres y teatro para éstos.
  - i. Crayolas, barro, pinturas dactilares, arena, agua.
  - j. Pistolas de juguete.
  - k. Juguetes de motricidad y atención (en inglés originalmente *peg pounding set*).
  - l. Mazo de madera.
  - m. Muñecos de papel.
  - n. Coches y aviones de juguete.
  - o. Caballete.
  - p. Mesa de trabajo para las actividades de arte.
  - q. Teléfono de juguete.
  - r. Repisas.
  - s. Bacinica.
  - t. Escoba, trapeador, pequeños.

- u. Papel para dibujar, para pintar.
  - v. Trapos.
  - w. Periódicos.
  - x. Imágenes de lugares, de personas, de animales, de casas, etc.
  - y. Canastas vacías.
6. Todo el material debe ser fácil de manejar y de peso ligero a fin de que el niño no se frustre para manejarlo.
  7. Los materiales deben ser seguros y que no se rompan fácilmente.
  8. Si el espacio es lo suficientemente amplio, conviene tener un acomodo y mobiliario de una sección como si se tratara de una casa, útil para actividades de dramatización.
  9. Los materiales deben estar preferiblemente al alcances de los niños, para que éstos puedan elegir con qué trabajar libremente.

## Apéndice K

---

Conductas del terapeuta de acuerdo a Guerney (en Schaefer y O'Connor, 2000: 33-43, adaptado).

Las herramientas específicas de la terapia de juego centrada en el cliente son principalmente verbales.

**Respuestas empáticas:** En ocasiones se consideran como reflejos de sentimientos o conetido, son aquellas que demuestran un entendimiento sobre e estado de la otra persona y de lo que está experimentando. El tipo más alto de respuesta empática es el que, se piensa, dirige los sentimientos que acompañan a un pesamiento o acción.

Además de responder empáticamente a los sentimientos, el terapeuta debe también responder, de igual manera, a los pensamientos y acciones de los niños en las sesiones de juego.

Proceso empático. Primero es se sensible y receptivo con objeto de entender con exactitud. Esta no es la forma en que la gente opera en general, por lo que se deben vigilar algunas condustas típicas. Los pensamientos personales del terapeuta deben permanecers guardados mientras fija su atención por completo en todos los aspectos del niño. Debe prevalecer una actitud de receptividad completa expresada con atención en forma visual, facial, muscular y de postura.

La segunda etapa comprende la manifestación del entendimiento del terapeuta para que el niño sepa que lo comprende y que de ninguna manera rechaza sus percepciones. Son inapropiadas las preguntas que se hacen para favorecer la hipótesis del terapeuta o satisfacer su curiosidad. Sin embargo, puede hacer preguntas para favorecer su expresión. Las evauaciones y los juicios no deben formar parte de las respuestas del terapeuta. El empatizar elimina todas lasrespuestas que se derivan del marco de referencia de quien responde. El énfasis se hace sobre la realidad del otro, como lo exprese. El manifestar comprensión requiere que el terapeuta demore: proporcionar opiniones, apoyo personal con ejemplos a agresiones o lo que piense son respuestas positivas en una conversación ordinaria. Facilitar la expresión de la otra persona no es lo que se llama un intercambio común de conversación.

**Estructuración:** A pesar de que se considera que la terapia no directiva no es estructurada, debe proporcionarse cierta cantidad de informació para que el niño sepa qué esperar obre el tiempo y el espacio por parte del terapeuta. La mayor parte de la

estructuración se realiza en la primera sesión. Sin embargo, de considerar la estructuración como una categoría de respuesta del terapeuta, se puede definir como proporcionar información o la disposición del ambiente para facilitar respuestas apropiadas a la situación por parte del niño. Describe la estructura interpersonal y física de la sesión: cuánto durará, qué tan menudo, dónde irá el niño posteriormente, qué hará el terapeuta y qué puede hacer el niño. La estructuración física se refiere a remover objetos del cuarto (libros, papeles del terapeuta, etc.), poner cerrojo a una puerta que no debe abrirse, proporcionar al niño juguetes de interés, revisar que el niño use la ropa apropiada, etc.

Una vez que el niño comprendió la estructura física e interpersonal básica, ofrecerá la mayor parte de sus respuestas en relación a preguntas específicas a ciertas actividades.

No se ofrece ninguna sugerencia, consejo o ayuda, de cualquier manera es voluntario. Esta última se presta sólo a sugerencias menores o si el niño solicita.

**Afirmaciones personales.** Estas se limitan a favorecer la interacción y no pretenden ser siquiera una plataforma breve para las opiniones del terapeuta. Este puede dar una contestación a algo que interese al niño.

**Límites.** El establecimiento de límites es una parte muy importante de la terapia no directiva. Son útiles tanto para el niño como para el terapeuta por lo siguiente:

1. Para el niño, ayudan a definir las áreas en las que es libre de operar. La aplicación de límites le asegura al niño que el adulto no es una persona a quien le interesa poco la libertad, sino que el terapeuta permite el radio de acción, de la libertad. Este tipo de tolerancia tiene más significado, se toma como un regalo que ofrece alguien que tiene el poder de quitarlo, pero no lo hace por el niño.
2. Los límites permiten que el terapeuta permanezca empático y tolerante. Si los sentimientos o bienestar físico del terapeuta se ven amenazados, no puede serlo.
3. Los límites ayudan al niño a establecer autocontrol, ya que es su responsabilidad permanecer dentro de ellos.

Los límites del cuarto de juegos deben ser pocos, pero muy claros, definibles y aplicables. No sería aceptable un límite como "Ten cuidado de no romper la muñeca", un límite debe ser explícito en términos de las conductas esperadas. No se debe decir "no debes lastimarme", si, por ejemplo, el niño lo pellizcara con un títere de dientes filosos. Se podría decir "No puedo dejar que me muerdas con el títere". Así el niño sabe exactamente lo que está prohibido.

Los límites deben establecerse para el bienestar y la seguridad de ambos. Un niño tiene derecho a resentirse por la falla de un adulto que lo protegió de algo, que su inmadurez e impulsividad le impidieron verlo como un peligro. También se debe tener la certeza de que la agresión contra sí mismo, el terapeuta o la propiedad está más allá de la tolerancia psicológica del niño. Si los límites violan las normas culturales pueden provocar culpabilidad o ansiedad.

Nunca es necesario enumerar la lista de límites. El simple hecho de hacer que el niño sepa que hay cosas que no se deben hacer, los prepara para cuando se introduzca el límite. Algunos niños tímidos y temerosos no sobrepasan los límites aun cuando se han desinhibido. Por tanto, no es necesario agobiarlos con ellos. Además, enumerarlos hace que, aunque sean pocos, parezca que son muchos, y difíciles de recordar cuando se agrupan. “El momento adecuado” de enseñarlos es cuando surge la necesidad.

Los procedimientos para la aplicación de límites siguen esta secuencia:

1. A la primera infracción, se establece la norma, “no puedes punzar el saco de golpear con la punta del lápiz”.
  2. En la segunda, se dice, “recuerda que expliqué que no debes punzar el saco de golpear con el lápiz. Si vuelve a suceder, vamos a tener que (quitar el lápiz, salir de la habitación)” o cualquier cosa que se considere apropiada.
- A la tercera, “recuerda que te dije que si volvías a punzar el saco con el lápiz tendrías que... “ahora vamos (a salir de la habitación, retirar el lápiz) hasta nuestra próxima sesión”.

Existe cierto desacuerdo en el campo sobre qué límites debe hacerse y qué consecuencias habrá. Ginott y Lebo (1961), condujeron un estudio para determinar qué límites usan los terapeutas de todas las escuelas. Los límites respecto a conducta destructiva fueron universales, pero fuera de ello no hubo gran acuerdo. Considerando las consecuencias de ésta, algunos terapeutas terminan la sesión, otros retiran el objeto de la acción, expulsan al niño o acortan la sesión. Ginott considera que retirar al niño de la habitación es un rechazo innecesario. Nuestra experiencia con estos límites ha sido más positiva. El terapeuta siempre sale con el niño, para que el límite se experimente como el final de la sesión en lugar de una expulsión. El estudiante del método debe otra vez que una vez que se hizo la afirmación de la consecuencia, el terapeuta debe cumplirla. Si tuviera que establecerse un límite, por ejemplo, que el niño deje de jugar con una cuerda en forma peligrosa, el terapeuta debe tener la certeza de que el niño no tendrá acceso a la cuerda otra vez, ese día. Al terminar la sesión, el terapeuta debe cerciorarse que el niño

sale de la habitación con él. Las consecuencias de los límites deben ser suficientemente predecibles y consistentes, como un ladrillo.

Esta certeza ayudará a los niños que tienen dificultades en el cuarto de juego y en la vida real a enfrentar los límites. Esta tendencia se reforzará si no hay realidad en ellos. Cuando los niños saben con certeza las consecuencias que ocurrirán van a regular su conducta si es que valoran su relación con el terapeuta. Los pocos niños que o lo hacen se sentirán motivados a adquirir un mayor control de impulsos y fortaleza del yo. El asumir la responsabilidad de su expresión también motivará la independencia. En consecuencia, el terapeuta no directivo no interviene para evitar que se sobrepase un límite, sino que deja al niño una vez que quedó claro que entendió. Por supuesto, se tendrá que intervenir si es que realmente se perjudicará al niño, terapeuta o propiedad valiosa debido a que aquél no respetará el límite. También se establece el de tiempo al final de la sesión.

La secuencia de etapas desde el establecimiento de las normas hasta la aplicación de las consecuencias, en general permite que el terapeuta controle la situación, aunque en la mayor parte de los casos el análisis final de los límites lo hace el niño. No debe existir lucha de poderes. Los terapeutas más hábiles pueden enfrentar un aspecto de límites y a la vez prestar atención a lo que el niño siente acerca de ello. Esto es, el deseo de romper un límite que es un fenómeno terapéutico importante, y no se debe perder de vista aunque no se exprese la conducta misma.

Al tratar los sentimientos relacionados con la conducta se elimina la necesidad de presentar conductas de “acting out”.

El terapeuta tiene la seguridad de obtener toda la atención del niño al hablar de las reglas con firmeza, haciendo contacto visual, si es posible, y llamándolo por su nombre.

Los límites ayudan al niño a adquirir el control de la verbalización en lugar de expresar sus sentimientos.

Una estructuración física también es posible para una expresión física; no se debe intentar eliminar una expresión física, tan sólo dirigirla en forma aceptable.

Los límites se establecen por lo general sobre:

1. Agresión física contra el terapeuta o él mismo.
2. Destrucción de objetos costosos o irreparables.
3. Correr fuera y dentro del cuarto de juego.
4. Permanecer más allá del periodo de juego.
5. Desvestirse (excepto chamarras y zapatos).

Al variar los escenarios puede ser necesario establecer límites adicionales, por ejemplo, si las sesiones se realizan en casa o en el exterior.

El autor también incluye lo que llamamos “límites personales”, que se aplican con moderación pero tan firmemente como los generales. Estos se introdujeron considerando las diferencias individuales en la aceptación de las conductas del niño, en especial, cuando los padres y personal no profesional sirven como terapeutas. Los niños tienen mucha capacidad para comprender las condiciones especiales, y controlarse. No obstante, deben respetarse sus sentimientos de negación ya que es un privilegio que, en general se espera. Esto debe tratarse con empatía.

A menos que los niños se muestren con actitud de desafío y desobediencia para expresar sus sentimientos negativos, casi siempre se sienten satisfechos de tener respeto, atención y comprensión amplias para sus problemas. Sienten que no es necesario expresar sus objeciones cuando se les muestra una empatía cordial y genuina.

Estas cuatro herramientas del terapeuta, respuestas empáticas, estructuración, mensajes personales y aplicación de límites son métodos desarrollados y demostrados para facilitar el objetivo de establecer la relación especial de aceptación, que debe existir entre el niño en terapia y el terapeuta de juego centrado en el cliente. Como afirma Axline (1969):

*La estructura de este proceso de terapia autodirectiva comprende la aceptación completa del cliente tal como es... En la relación amigable y cordial que establece el asesor, el cliente es capaz de verse a sí mismo con honestidad, sintiéndose seguro dentro de esta relación genuinamente cooperativa... en un esfuerzo por lograr un autoentendimiento y una mejor adaptación completos (p.28).*

El objetivo final, por supuesto, es aceptación del niño de sí mismo. La autoaceptación y autoconsideración dan por resultado desempeños adecuados en la vida y una mejor adaptación (Coopersmith, 1967).

### **Técnica-actividades del terapeuta**

Además de las conductas verbales, existen otras que deben considerarse. En el sentido más amplio, esto se refiere a qué tan involucrado debe estar el terapeuta con las actividades del niño y cuánta espontaneidad puede permitirse.

Ciertas críticas del enfoque centrado en el cliente interpretan que el número limitado de verbalizaciones aceptables que se permiten al terapeuta, estropean su espontaneidad. Consideran al terapeuta fuera de la relación como un mero reflector del niño, a quien se le niega una identidad propia y el derecho de emitir respuestas personales. Otros opinan que este tipo de terapia sacrifica la intimidad personal, el sentido

de la decencia e incluso la seguridad en una tolerancia mal aplicada. Naturalmente, existen diferentes respuestas a la misma descripción de cualquier terapia.

**Participación del terapeuta:** Los lectores reaccionarán indudablemente con diferentes opiniones hacia las impresiones sobre la participación del terapeuta que se ofrecen en este capítulo. Sin embargo, el autor opina que parte de la crítica del enfoque se deriva de lo que parecen ser dos o quizá tres subescuelas indiferenciadas y sin calificación de la terapia centrada en el cliente. Cuando se muestran en esta forma de terapia, lo hacen bajo el título general. Los lectores consideran que es la misma, ya que no tienen información de lo contrario. Si se llega a leer sobre la terapia como la describe Dofman (1951), se puede reaccionar con repugnancia a la falta de límites razonable. Si se lee a Ginott (1961), la distancia que marca el terapeuta con el fin de evitar su participación en el juego del niño, puede desilusionar.

Al darse cuenta de estas diferencias, Ginott postuló su posición sobre la participación en el juego:

*(Algunos terapeutas opinan) que para mejorarse, los niños necesita, además de las interpretaciones e "insight", la cordialidad y ternura que se les negó durante su primera infancia. Sostienen... que esto se puede proporcionar de una mejor manera por parte de un terapeuta que participa cariñosamente y no por quien se concreta a ser un observador tolerante. Estos terapeutas no dudan en participar activamente en los juegos de los niños y consideran tales actividades una parte lógica de su "papel paternal".*

*Otros terapeutas juegan con los niños para inducir regresión y eliminar resistencia a la terapia. Intentan ganarse la confianza del niño eliminando la distancia tradicional entre el adulto y el niño. Intencionalmente devalúan su posición adulta participando en el nivel del niño dentro de las actividades del cuarto de juego... el autor considera que la terapia se retarda cuando el terapeuta participa que sea como "padre" o "compañero de juego". El único papel terapéutico se desempeña mejor cuando el terapeuta mantiene una relación de no juego con el niño, asegurándose así que la sesión es estrictamente la ora del niño... La terapia eficaz debe basarse en un respeto mutuo entre el niño y el terapeuta sin que éste abdique a su papel terapéutico de adulto (Ginott, 1961: 92-93).*

El autor no comparte la opinión de Ginott de que sólo se facilite una observación pasiva, pero está de acuerdo en que no debe abandonarse el papel de adulto. Sin embargo ella opina que la cuarta conducta del terapeuta, la del establecimiento de límites y aplicación de las consecuencias, comunica claramente que el terapeuta no abandona la responsabilidad final de la sesión al niño. Así el terapeuta puede responder con libertad a las solicitudes de unirse al juego sin perder su posición.

Al niño se le permite expresarse sin la preocupación de ser evaluado, criticado o juzgado, inclusive, cuando se establecen los límites. Esto es lo que hace a la sesión única y no la participación o carencia de ella por parte del terapeuta. El enfoque total sobre el niño, con límites razonables sobre acciones comunica que:

1. Ella o él es el objeto de principal importancia durante esa hora.



2. Todos sus pensamientos y sentimientos son aceptables en esa hora, pero no todas sus conductas.
3. Lo que importa a la terapia es considerar dónde se encuentra el niño, qué piensa, siente, fantasea, o actúa.

Este tipo de atención personal, y no contingente para el niño, es la que caracteriza a la experiencia única. Demanda que el niño aproveche esta oportunidad para atenderse, llegando a facetas de su vida interna no expresada. Dado que el terapeuta no duda de la validez de lo que el niño expresa (a menos que viole uno de los límites) es libre, como en ningún otro lado, de verse a sí mismo tal como es, cómo quisiera ser, o cómo no quisiera ser en relación a los demás y a la realidad física. En opinión del autor, tal autoexamen se puede hacer mejor si el terapeuta asume diferentes papeles para ayudar a proyectar el mundo interno del niño. El niño solicitará al terapeuta que asuma estos papeles. El terapeuta debe responder sin titubear. El "role playing" o actividad no deben dejar en el terapeuta un sentimiento de ser una sombra impotente del niño. Si se realiza con honestidad y cordialidad será una experiencia vigorizante y satisfactoria tanto para el terapeuta como para el niño.

Existe una pregunta respecto a la participación del terapeuta: ¿Cómo se puede ser empático, rápido para responder después del niño y aun jugar a tomar un papel?

Nuestra posición es que, dado que el niño dirige la sesión, debe dirigir al terapeuta para participar dentro de los límites legítimos de esta. El seguir esta posición hace posible desempeñar papeles y jugar con el niño sin provocar conflicto. El terapeuta sigue al niño durante la participación y puede solicitarle información si es que le pidió desempeñara algún papel pero no explicó cómo.

En ocasiones los niños comunican rápidamente cómo debe ser el juego para satisfacer sus necesidades. Es obvio, que si se asignan todos los triunfos, el propósito del juego es aniquilar al terapeuta. Lo mismo sucede si en un juego de tiro al blanco, el niño se coloca cerca de él pero nunca al terapeuta más lejos. Sin lugar a dudas debe actuarse sobre la necesidad de ganar del niño. Se aconseja al terapeuta que juegue en una forma casual si se carece de este tipo de claves tan obvias o si la información es confusa. Esto significa que el terapeuta no está compitiendo realmente con el niño. Sin embargo, tampoco trata de perder. En un juego de "gato" el terapeuta debe escoger los lugares obvios pero no debe esforzarse por encontrar el que lo hará ganar. Además, si el niño

insiste en que el terapeuta se esfuerce debe hacérsele caso. Una vez claras las direcciones del niño, deben seguirse lo mejor posible.

El terapeuta hábil puede participar en estos juegos y papeles a la vez que atiende los sentimientos y motivos expresos del niño y se refleja en ellos.

Es importante que el terapeuta indique que sabe lo que el niño está haciendo para que éste entienda que el terapeuta acepta esa conducta. De otra manera, el niño podría pensar que el terapeuta no lo aceptaría si supiera lo que está haciendo en realidad. Esto podría provocar ansiedad en el niño. Si él niega que esté manipulando el juego, el terapeuta no debe desafiarlo o contradecirlo, sino mostrar que acepta la posición completa del niño, es decir, el hacer trampa, que quiera ganar y encubrirse. El terapeuta puede decir: “te gusta pensar que puedes ganar sin ayuda”. O “quieres que yo crea que puedes ganar limpio”.

Estos comentarios sobre el proceso se pueden mencionar en los juegos o papeles fácilmente sin interrumpirlos.

**Posición física:** existe cierta controversia en el uso del método acerca de la posición que debe tener el terapeuta en el cuarto de juego dado que éste participa bajo la dirección del niño. Para mantener actitud amigable y la manera de expresarla (Carkhuff y Berenson, 1969; Stollak, 1979), en la práctica se hace que el terapeuta se ubique en el mismo plano físico del niño con el objeto de substituir el poder de la altura sobre el niño con el contacto más igualitario cara a cara y mirada con mirada. La distancia debe respetar los 90 centímetros considerados en nuestra cultura como la distancia adecuada, a menos que, el niño se acerque más o inicie actividades que comprendan un componente de cercanía como juegos de tablero o desear que lo tome en el regazo el terapeuta para jugar al bebé. El fundamento para esto es que la cercanía puede tener el efecto de hacer que el niño se sienta restringido y que viole su necesidad personal de espacio. Como en el caso de otras variables, los niños comunican cuándo están listos para una intimidad física mayor. El terapeuta debe estar preparado para responder a las señales del niño.

Conductualmente, esto significa permanecer a un o uno y medio metros del niño y moverse a la vez, a menos que, se indique una distancia mayor o menor. (Arrojar atas puede requerir mayor distancia para que sea una experiencia significativa).

Otra pregunta que con frecuencia se hace el terapeuta centrado en el cliente es si las respuestas empáticas no son de hecho reforzamientos. Va implícita la idea de que estas respuestas están “enseñando selectivamente al niño” lo que provoca una en el

terapeuta, y moldeando su conducta hacia un aumento o decremento de tales respuestas (como se acomodarían las dinámicas del niño).

Sería tonto negar que tales expresiones de comprensión y aceptación son reforzantes. Innumerables estudios sobre el reforzamiento demostraron que un simple movimiento de cabeza, una sonrisa o un toque son reforzantes. Aun para los lactantes. El terapeuta está consciente de que al responder al material seleccionado (sería imposible responder a cada palabra o acto que realizan los niños) habrá un efecto diferencial sobre el niño. Por tanto, intenta ser responsivo a todas las categorías o tipos de expresiones que surgen del niño para evitar comunicar que algunas tienen más valor que otras. De este modo las expresiones que selecciona el niño no son limitadas por el terapeuta.

El terapeuta debe responder con un comentario relacionado con la percepción del niño de la situación con la misma emoción en ambos casos. Si no se presenta esta atención para los dos casos, el niño puede empezar a sentir que al terapeuta le agrada el triunfo y le disgusta el fracaso. La sesión de juego debe ser un lugar donde el niño pueda tener fallas y ser aceptado. Este concepto básico no debe violarse si es que el terapeuta desea que el niño crea en la aceptación, necesaria para el crecimiento total dentro de las sesiones. Los terapeutas deben cuidarse de que su aprobación espontánea de ciertas conductas no comuniquen que las prefiere. Debe cerciorarse de ofrecer la misma atención y afecto al fracaso y éxito, a las reacciones maduras vs. inmaduras, a los productos bellos vs. feos. Para ayudar al terapeuta a cumplir esta importante labor se pueden usar filmgrabaciones de las sesiones, o recibir supervisión o retroalimentación de un observador.

**Tolerancia y confidencialidad:** El último aspecto por tratar se menciona por los padres y maestros que funcionan como terapeutas, pero también concierne a los profesionales. Manifiestan el temor de que la tolerancia en el cuarto de juego y la relación especial del terapeuta y el niño ahí mismo, serán factores que el niño esperará que se den fuera del cuarto de juego. Esto tiene sentido en la teoría del aprendizaje, pero en el hecho real, los niños conocen rápidamente el carácter único de las sesiones de juego respecto a la vida real, y muy raramente tratan de hacer una réplica de ellas en otra parte. Si al lector se le dificulta creer esto, como les sucede a menudo a los padres, solamente necesita recordar, de qué manera tan diferente nos comportamos cada uno de nosotros, y cómo empezamos a hacerlo desde niños, ante la presencia de extraños, en casa vs. público, o con el maestro A vs. maestro B. Todos somos capaces de descubrir rápidamente los parámetros de las situaciones y adaptarnos según las circunstancias.

Un corolario de esta pregunta es qué tanto se discute fuera del cuarto de juego lo que sucedió durante la sesión. Se debe garantizar al niño que lo que sucede ahí dentro el terapeuta no lo comunicará a nadie más. El niño no debe sentir que es necesario que comente con sus padres, maestros o alguien más lo que sucedió. Sin embargo si el niño desea participar en algo, es su privilegio. Él pronto aprenderá a observar su comunicación, si ellos no consiguen la respuesta deseada. Muchos niños reconocen que la mayor parte de los sentimientos y pensamientos expresados en el cuarto de juego no son entendidos por los demás y no los comparten, aunque se les pregunte.

## Apéndice L

Material para la terapia de arte (Robbins y Sibley, 1976, citado por Nickerson, en Shaefer y O'Connor, 2000: 214).

Pintura	Arcilla	Impresión
Pintura al temple Oleo Acrílica Acuarela Pintura de agua Anilina Esmalte Tinta china	Barro Plastilina Terracota Porcelana Pasta "Carran D'Ache" Masa	Linóleo Serigrafía Batik Papas Vegetales Esponja
Escultura	Trabajo manual	Artesanía
Yeso Cera Jabón Madera Alambre Metal Chatarra	Tejido Ganchillo Macramé Aplicaciones Alcochar Hechura de muñecos Encaje	Piel Palitos de paleta Mosaicos de cerámica Modelos Mica Adornos de cuentas
Papeles	Utensilios	Adhesivos y otros
Para dibujo Manila De construcción Lienzo De seda Corrugado De aluminio Cartón De lija Periódico De terciopelo De cera Toallas de papel	Crayones Lápiz Marcadores mágicos Carboncillo Pluma "Cray pas" Pastel Pinceles Esponja Marcadores de dibujo Plumas fosforescentes Espátula Navaja	Pegamento Cemento de goma Cemento de contacto Epoxy Caja de arena Cámara "polaroid" Cintas de video Grabadora Máquina de escribir

